

”Jeg tror de mener vi bør bevare begge tilhørighetene”

*Skolens rolle i identitetsdanningen hos elever med
innvandrerbakgrunn*

Eli Thorbjørnsen



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskaplig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2007

Forord

Jeg vil benytte anledningen til å takke dem som har bidratt til gjennomføringen av dette arbeidet.

Først og fremst takk til informantene mine som tok seg tid og tålmodig delte sine erfaringer med meg.

Takk til veileder, Trond Solhaug, for rask og konstruktiv tilbakemelding og oppmuntring når det var nødvendig.

Takk til Morten Thorbjørnsen for svært god hjelp og relevante tilbakemeldinger, nok en gang.

Sist, men ikke minst, takk til Helene, Norunn, Marte og Christopher for at dere alltid er der, har tro på meg, lytter og kommer med gode innspill.

Oslo, 14. November 2007.

Eli Thorbjørnsen

Innhold

1. INNLEDNING	6
1.1 FORSKNING OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 NÆRMERE OM PROBLEMSTILLING OG FORSKNING	12
1.2.1 Spesifisering av problemstilling	13
1.2.2 Mer om forskningsfeltet	14
2. TEORI.....	17
2.1 KLARGJØRING AV NOEN BEGREPER	17
2.2 IDENTITETSDANNING HOS UNGDOM MED INNVANDRERBAKGRUNN	18
2.3 KATEGORISERING AV UNGDOM MED INNVANDRERBAKGRUNN	21
2.3.1 Å forholde seg til to kulturer.....	22
2.3.2 Kategorisering av ungdom med innvandrerbakgrunn.....	25
2.3.3 Psykologisk og sosial tilpasning.....	28
2.4 SKOLEN SOM ARENA I IDENTITETSUTVIKLINGEN.....	30
2.5 OPERASJONALISERINGER.....	33
2.5.1 Egen identitet og kulturtilpasning, operasjonaliseringer	33
2.5.2 Skolens rolle, operasjonaliseringer	35
3. METODE	38
3.1 EPISTEMOLOGISKE VURDERINGER	38
3.2 CASESTUDIER OG MITT CASE	41
3.3 VALG AV STUDIEOBJEKT OG FRAMGANGSMÅTER	42
3.3.1 Valg av skole.....	42
3.3.2 Valg av metode.....	43
3.3.3 Valg av informanter.....	46

4.	EMPIRI	48
4.1	POLITIKK OG LÆREPLANER	48
4.2	OSLO KATEDRALSKOLE.....	50
4.3	SKOLELEDELSENE TENKNING OG TILTAK OVERFOR ELEVER MED INNVANDRERBAKGRUNN..	51
4.3.1	<i>Verdien av tilhørighet</i>	<i>51</i>
4.3.2	<i>Skolens signaler om tilhørighet.....</i>	<i>52</i>
4.3.3	<i>Oppsummering</i>	<i>54</i>
4.4	ELEVER MED INNVANDRERBAKGRUNN OM IDENTITET OG SKOLENS ROLLE.....	56
4.4.1	<i>Skolens signaler overfor elever med innvandrerbakgrunn.....</i>	<i>56</i>
4.4.2	<i>Elevenes tanker om identifisering og tilknytning</i>	<i>63</i>
4.4.3	<i>Kulturtilnærminingsprofiler og de seks informantene.....</i>	<i>68</i>
4.4.4	<i>Skolens signaler i forhold til elevenes orientering</i>	<i>72</i>
5.	DISKUSJON	76
5.1	FØLGER AV SKOLENS SIGNALISERING.....	76
5.1.1	<i>Skoletilpasning</i>	<i>76</i>
5.1.2	<i>Tilpasning og selvoppfattelse</i>	<i>79</i>
5.2	POLITISKE FØRINGER	80
5.3	EPISTEMOLOGISKE REFLEKSJONER	81
6.	KONKLUSJONER.....	83
6.1	SKOLEN	83
6.2	ELEVENE	84
6.3	EPISTEMOLOGISKE KONKLUSJONER	85
7.	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	87
7.1	SOSIALANTROPOLOGISK PROSJEKT OM KULTURER.....	87
	KILDELISTE	91
	VEDLEGG 1.....	94
	VEDLEGG 2.....	97

1. Innledning

Flerkultur i skolen er et meget omdiskutert tema. At alle elever skal verdsettes i like stor grad og at man skal lære å respektere hverandre, er et ideal de fleste er enige om. Men målene for integreringen, og ikke minst veien frem, er det stor uenighet rundt. De politiske partiene, pedagoger, forskere, innvandrere selv, foreldre og elever, mange aktører gjør sin stemme hørt i samfunnsdebatten omkring dette tema. Media er kanskje den viktigste holdningsskapende kilden som bidrar i samfunnsdebatten. En kvinnelig lærer ved Gran skole i Oslo skriver i Dagbladet:

Hvis læreren din er den som drar av deg hijaben, hvordan skal du da kunne stole på henne?(...) Lærere må gi hver elev støtte til å finne sin egen måte å balansere på. Trenger en elev hjelp eller noen å snakke med, er det viktig å ha en lærer som ikke dømmer, men som er åpen og prøver å forstå. (Marwah 2006)

Tidligere bystyrepolitiker for Høyre i Oslo, Samira Munir, har også kommet med et innspill i saken: ”Vi lar jo ikke barna sitte med finlandshetter inne i klasserommet, så hvorfor godtar vi skaut når det ikke er noen plikt i islam å bære dette?” (Brekken 2004)

Basim Ghozlan, forstander for Det Islamske Forbund, tok i Aftenposten i fjor til orde for å forsvare moskeenes innsats for integrering i Norge. Det er interessant å se hva representanter for Islam legger i begrepet ”integrering”. I Aftenposten forteller han blant annet om Det Islamske Forbunds sommerleir for barn og ungdom.

Alle deltagerne spiste pølser og lomper til middag, snakket norsk og badet i sjøen. Riktignok var det ingen som drakk alkohol, men dette er vel intet krav for å være integrert i samfunnet? (Ghozlan 2006)

Han beskriver også hvordan de har trukket inn gode erfaringer fra norsk skole i moskéen:

Tanker om sunn mat som frukt og grønt i stedet for fete og søte kaker var en av disse erfaringene. Da det ble utløst en debatt om omgang mellom kjønnene, vant den siden som mente at kjønnene omgås over alt og at det ville være kunstig og ikke skje i moskeen også. (Ghozlan 2006)

Medieoppslag som dette gjør sitt til å gjøre flerkultur og integrering til et interessant tema for videre undersøkelse.

Det gjøres også mye forskning på flerkulturelle emner. "Kulturell kompleksitet i det nye Norge" (forkortes "CULCOM") er et forskningsprogram ved Universitetet i Oslo som for tiden gjennomfører omfattende forskning om dette emnet i Norge. Typiske problemstillinger de tar for seg er hvordan den økonomiske, kulturelle og politiske tilpasningen hos bestemte minoriteter, som pakistanere og bosniere, har forandret seg siden de ankom til landet, hvor tendensene til segregering er sterkest; og tilsvarende, hvor man ser tendenser til at grensene mellom grupper blir visket ut, under hvilke omstendigheter det er mulig å nekte å tilhøre en kulturelt definert gruppe, i hvilken grad relasjonene mellom grupper påvirkes av religiøse skillelinjer, hvordan innvandrere og deres barn betrakter sin fremtid som deltagere i det norske samfunn og i hvilken grad kulturelt mangfold kan forenes med en felles nasjonal identitet (CULCOM 2005). Å se på skolen som aktør i det "kulturelt komplekse Norge" er en annen innfallsvinkel som bidrar til et mer helhetlig bilde av hvordan den flerkulturelle dimensjonen påvirker oss.

Skolen er en institusjon som ofte trekkes fram både i politikken, i mediene og i forskning som en viktig arena for integrering. I stortingsmelding 49 "Mangfold gjennom inkludering og deltakelse" understreker regjeringen skolens rolle i integreringsarbeidet:

Regjeringen mener at utdanning er det viktigste innsatsområdet overfor barn og unge for å forebygge et samfunn med store økonomiske og sosiale forskjeller i befolkningen, og for å hindre systematiske forskjeller som følger etniske skillelinjer. (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2004)

Skolen gis altså et stort ansvar, og de planer som legger føringene for skolens virksomhet har også fokus på flerkultur.

I læreplanene som kom i forbindelse med Kunnskapsløftet, beskrives kompetansemål som skal gi retning for undervisningen. I kompetansemålene under kategorien ”Kultur” for samfunnsfaget etter vg1 og vg2 står det blant annet at elevene skal kunne ”gje døme på at kultur varierer frå stad til stad og endrar seg over tid”, ”beskrive hovudtrekk ved kulturen til nokre minoritetar i Noreg og drøfte utfordringar i fleirkulturelle samfunn” og ”forklare kvifor fordommar oppstår og diskutere korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast”. De skal også kunne ”gje døme på korleis religion påverkar samfunn og kultur” (Utdanningsdirektoratet 2006).

Det er altså klare krav om at flerkulturelle tema skal være en viktig del av undervisningen. Mange av klasserommene hvor dette skal gjennomføres, har et betydelig innslag av elever med innvandrerbakgrunn. Et spennende tema å gå inn på er hvordan disse elevene opplever at deres annerledeshet og situasjon som en minoritet i samfunnet er tema for undervisning i klassen. Med Kunnskapsløftet er læreplanens rolle endret fra å gi detaljerte krav til innholdet i undervisningen til i større grad å skissere overordnede mål. Skolen og lærerne får dermed økt frihet til å bestemme innholdet av undervisningen, og det er interessant å se nærmere på hvordan de ulike kompetansemålene settes ut i livet.

I Stortingsmelding nummer 16, ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, setter regjeringen fokus på likeverdig utdanning for alle.

Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskenes muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter (Kunnskapsdepartementet 2006).

Det pekes i meldingen på at tallene for elever med innvandrerbakgrunn som begynner på videregående opplæring, er lavere enn for befolkningen sett under ett. Denne gruppen har også noe lavere fullføringsgrad enn gjennomsnittet. Denne typen ulikheter ønsker man å bekjempe ved å sette inn tiltak allerede fra barnehagealder for å sikre gode språkferdigheter og forutsetninger for at alle skal ha mulighet til å lykkes i senere utdanningsløp. Det er liten tvil om at intensjonen er god, men hvordan gjøres

dette i praksis i den videregående skole, og hva har dette fokuset å si for elever med innvandrerbakgrunn (Kunnskapsdepartementet 2006)?

Flerkultur og målene for skolens innsats overfor elever med innvandrerbakgrunn er fokus i mediene, i forskning og i politiske føringer, og er dermed et interessant tema for videre undersøkelse.

1.1 Forskning og problemstilling

Mye forskning er gjort på ungdom og identitet, på skolen som ledd i identitetsutviklingen, på ungdom med innvandrerbakgrunn generelt og på utdanning av elever med innvandrerbakgrunn. Liv Bjørnhaug Johansen har i sin masteroppgave ”Et eget rom”, som er en del av det nevnte CULCOM-prosjektet, skrevet om identitetsarbeid som ungdom i Norge med pakistansk bakgrunn gjør på en diskusjonsnettside. Hun peker på at ungdommene som diskuterer på denne siden både viser tilhørighet til norsk og pakistansk kultur og identitet. Det kommer frem at både en indre og en ytre markering av ungdommenes identitet knytter dem til Pakistan. Det at de blir sett som ”utlendinger” i norske miljøer, gjør også sitt til å bevare deres identitet som pakistanere (Johansen 2007: 91). Hun peker på at denne dobbeltheten i egen identifisering kan skape uklarhet i forhold til å definere seg som norsk eller pakistaner (Johansen 2007: 98).

Førsteamanuensis Sissel Østberg er inne på noe av det samme som Johansen og bruker begrepet ”integrerte, plurale identiteter” i sitt arbeid med unge norsk-pakistanere. Hennes poeng er at disse ungdommenes identitet er plural i den forstand at den består av flere identiteter. De unge tilskrives status av mennesker rundt seg og av seg selv, uten at det nødvendigvis er overensstemmelse mellom disse tilskrivningene. Denne komplekse sosiale konteksten som de unge forholder seg til, er førende for deres utvikling av en flerkulturell kompetanse og for deres identitet. Den plurale identiteten gjør at de unge kan ”presentere seg selv på ulike måter, eller hente ut ulike sider av seg selv, avhengig av situasjonen”. En slik flersidighet er imidlertid

ikke ensbetydende med at man er splittet, eller at man spiller roller. De unges selvfølelse er likevel helhetlig og de oppfatter seg som sammensatte, men helhetlige personer (Østberg 2003: 103-104).

Professor Sylvi Hovdenak er en av dem som har undersøkt hvordan skolen som institusjon har betydning for ungdoms identitetsutvikling. Hun mener at "skolens identitetsskapende funksjon blant annet handler om at skolen skal legge til rette for gode læringssituasjoner som stimulerer den enkelte elevs personutvikling". Det elevene lærer om seg selv i skolen har betydning både for deres selvoppfattelse og for videre utdannings- og yrkesvalg. Skolen har en viktig rolle i denne prosessen ettersom de unge får sterke signaler i løpet av skolegangen om hvem de er, hva de er gode på, hvilke evner de bør satse på å utvikle og hvordan de bør orientere seg fremover. Opplevelsen av å få bekreftelse i skolen er altså ofte nært knyttet til utvikling av en positiv selvoppfattelse (Hovdenak 2004: 64-70). Hva har dette å si for ungdom med innvandrerbakgrunn spesielt?

En forsker som har hatt fokus på skolens betydning i identitetsutviklingen for elever med innvandrerbakgrunn er Hilde Lidén. Hennes artikkel "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn" har som et hovedpoeng at mye av den bakenforliggende kunnskapen, det vil si det læreren ofte tar for gitt at elevene har kjennskap til, ofte er ukjent for de elevene i klassen som har innvandrerbakgrunn. Dette stoffet, som hun kaller "referansestoffet", blir ofte ikke formidlet, hvilket kan virke ekskluderende for de elevene som ikke besitter denne kunnskapen. Dette kan for eksempel dreie seg om kjennskap til norske folkeeventyr, å kle seg etter norsk vinter eller andre norske tradisjoner. Elever med innvandrerbakgrunn opplever ofte at deres bakgrunn ikke godkjennes som like relevant og viktig i skolen. Bakgrunnen for denne manglende formidling av referansestoffet er at man ønsker å underbygge en likhetsoppfatning i klasserommet. Læreren vil ikke støte noen ut ved å vise at ikke alle har samme bakgrunn og kunnskap, men dette blir altså et paradoks ettersom den enkelte elev isteden ekskluderes. Strategien for å klare seg bra videre er å kjenne til forskjellene og å

kunne forholde seg til de ulike forventningene man stilles overfor i ulike situasjoner (Lidén 2001: 69-85).

Forskerne John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam og Paul Vedder har gjort forskning på ungdom som har tilhørighet til to (eller flere) kulturer. I denne undersøkelsen har de blant annet delt ungdom med innvandrerbakgrunn inn i fire kategorier etter hvordan de balanserer med opphavskultur og med kulturen i det landet de bor. Dette gjøres med utgangspunkt i antatte betydelige indikasjoner på tilhørighet som: holdninger i møte med en annen kultur, opplevelsen av det han kaller ”kulturell identitet”, kunnskap og bruk av ulike språk, sosial kontakt med medlemmer av ulike grupper, opplevd diskriminering og graden av kulturelle og synlige ulikheter. Disse fire kategoriene kalles Integrasjonsprofilen, Den etniske profilen, Den nasjonale profilen og Den diffuse profilen¹. Ut fra de fire kategoriene som skisseres på bakgrunn av dette, pekes det på en gruppe som klarer seg bedre i samfunnet og som har det bedre med seg selv enn de øvrige gruppene. Dette er den gruppen som identifiserer seg både med opphavskultur og med kulturen i det landet de bor i. Disse ungdommene kjenner godt til begge kulturene, tradisjoner og verdier og kan skrive mellom disse i ulike settinger (Berry et al. 2006). Dette er forskning jeg har tatt utgangspunkt i for arbeidet med denne oppgaven og som jeg vil komme nærmere tilbake til under kapittel 2. Teori.

Førsteamanuensis i samfunnsfag ved Høgskolen i Oslo, Theo Koritzinsky, mener at skolen ”har helt spesielle muligheter for å bidra til et flerkulturelt samfunn preget av gjensidig toleranse, respekt, fellesskap og læring”. Dette fordi skolen er en institusjon som når alle barn og unge over lengre tid som i tillegg har kontakt med foreldrene. Videre mener han at samfunnsfaget² står i en særstilling når det gjelder å kunne bidra til å bygge opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell

¹ ”Integration Profile”, ”Ethnic Profile”, ”National Profile” og ”Diffuse Profile”.

² Koritzinsky skrev dette i 2002 og skiller mellom samfunnslære som er det generelle faget som alle elever har, og samfunnskunnskap som var studieretningsfag før K06. Jeg bruker den generelle termen ”samfunnsfag” om disse fagene.

forståelse. Målet er å synliggjøre den kulturelle berikelse innvandrere representerer, men ikke å underkommunisere ulikheter og utfordringer ved flerkultur.

Samfunnsfaget skal vise hvordan det å ha elever med ulike bakgrunn i klassen er en ressurs (Koritzinsky 2002: 124).

Dette er bare noen få eksempler på forskning gjort på de områdene som omfattes av denne oppgaven. Det synes å være gjort mindre forskning på hva skolen konkret gjør for å stimulere elever med innvandrerbakgrunn til å styrke sin identifikasjon med opphavskulturen, og hva som gjøres for å styrke deres nasjonale identitet³, og om hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever skolens signaler. Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er:

Hvilke signaler opplever elever med innvandrerbakgrunn at skolen sender, særlig via samfunnsfaget, om verdien av tilknytning til opphavskultur og til norsk kultur? Hvordan opplever elevene disse signalene, og i hvilken grad sammenfaller skolens signaler med deres opplevelse av egen identitet og tilhørighet?

1.2 Nærmere om problemstilling og forskning

Gitt at skolen har betydning for elevers identitetsutvikling og at bekreftelse i skolen er viktig for elevers selvoppfattelse, er det interessant å se på hvilke signaler skolen sender om identifisering med ulike kulturer. Det å skulle ”finne seg sjæl” i ungdomstida er noe alle ungdommer må jobbe seg gjennom. For elever med innvandrerbakgrunn har denne identitetssøkingen en tilleggsdimensjon i forhold til for ungdom med majoritetsbakgrunn.

³ Det vil si deres ”norske” identitet; opplevelsen av tilknytning til verdier, tradisjoner og kultur som majoritetsbefolkningen i Norge identifiserer seg med.

1.2.1 Spesifisering av problemstilling

Fokuset i oppgaven vil altså være todelt: Jeg vil ta for meg skolens signaler. I dette ligger den påvirkning skolen utøver i forhold til identifisering og tilhørighet hos elever med innvandrerbakgrunn. Det jeg vil ta for meg er mer spesifikt undervisningsmateriellet man bruker, læreres og ledelsens uttalelser og holdninger, diskusjoner i klassene, opplevelsen av ledelsens, læreres og andre elevers holdninger og oppfordringer til elevene om å dele kunnskap om egen bakgrunn. Disse faktorene er viktige indikasjoner på skolens tilnærming til elevens forhold til to kulturer. Jeg vil altså ta for meg hvordan elevene oppfatter disse signalene. I tillegg vil jeg også fokusere på elevenes tanker om identitet og hvorvidt skolens signaler er i overensstemmelse med elevenes fokus. Hva tenker elevene om opplevelsen av egen tilhørighet og om balansering av to kulturer? I hvilken grad opplever elevene at skolen verdsetter og oppfordrer til tilhørighet til opphavskultur og til norsk kultur?

Samfunnsfaget er, som Koritzinsky påpeker, sentralt når det handler om å gjøre plass til, og å sette fokus på disse emnene som er svært viktige for å bidra til forståelse og gjensidig respekt blant elever i norsk skole (Koritzinsky 2002: 124). Emner som beskrives i læreplanen er blant annet kulturforskjeller, endring i kultur over tid, minoriteter i Norge, utfordringer ved flerkulturelle samfunn, fordommer, fremmedfrykt, rasisme og religionens påvirkning på samfunn og kultur. Det er dermed naturlig å fokusere på samfunnsfaget når man ønsker å undersøke hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever skolens signaler og egen opplevelse av tilhørighet og identitet.

Det er altså signalene om verdien av tilknytning til opphavskultur og til norsk kultur som vil være sentrale. Med begrepet "opphavskultur" menes kulturen som er majoritetskultur i det landet man har opphav fra. Dette er ikke et entydig begrep og kan romme store ulikheter avhengig av bakgrunn og opphavsområde. På samme måte er heller ikke "norsk kultur" et begrep som har et selvsagt innhold. Informantene må selv definere hva de legger i disse begrepene og hvordan de oppfatter de ulike kulturene og forskjellene mellom dem. Hvordan de definerer egen tilhørighet til to

kulturer og hvordan dette står i forhold til skolens signaler, vil også være fokus i oppgaven.

1.2.2 Mer om forskningsfeltet

Når det gjelder forskning omkring identitet, er psykolog Erik Erikson sentral. Han beskrev at identitetsdannelsen går gjennom en kritisk fase i ungdomstiden ettersom man i denne perioden skal løsrive seg fra foreldrene og utvikle en egen identitet (Erikson 1968: 17-19). Ifølge psykolog David Ausubel et al. er skolen viktig i ungdoms utviklingsprosess blant annet fordi den gir andre voksne normgivere å forholde seg til enn bare foreldrene. Skolen gir også ungdommene tilbakemelding på deres relative kompetanse og signaler for videre orientering i utdanning og yrkesvalg, hvilket er viktig for utviklingen av elevenes selvoppfatning (Ausubel et al. 1977: 427-428).

Professor Øyvind Østerud beskriver hvordan identiteten også har et nasjonalt aspekt, hvilket knytter individet til nasjonsbegrepet. Dette innebærer at individet tar valg om egen fortid (Østerud 1994: 25-26). Professor Wayne Norman beskriver at nasjonal identitet blant annet innebærer at man deler noen egenskaper som skiller en gruppe fra andre, at man føler sterkere tilknytning til de med samme nasjonale identitet som en selv, at man kan tilegne seg en slik identitet uavhengig av hvor man og ens foreldre er født, og at man føler stolthet eller skam over handlinger utført av andre innen gruppen (Norman 2006: 34-36). Slik forsker Tormod Øia påpeker blir spørsmålet om nasjonal identitet viktig for individet når identiteten ikke lenger er selvsagt, men blir presset i møte med andre handlemønstre og kulturer enn de en har vært vant til. Hvordan andre ser på en, for eksempel som følge av ens hudfarge, får også betydning for selvoppfatningen (Øia 2003: 76-77). Dette underbygges i en undersøkelse av Malin Irhammar, dosent i psykologi, om adoptert ungdom og identitet. I denne undersøkelsen hadde nesten alle informantene opplevd at ukjente behandlet dem på en måte informantene selv mente hadde sammenheng med at de ble

tatt for å være innvandrere. Uavhengig av ungdoms selvoppfattelse reagerer samfunnet rundt i forhold til utseendet (Irhammar 1997: 179).

Også NOVA, Norsk institutt for forskning på oppvekst, velferd og aldring, gjør mye forskning på migrasjon og minoriteter (NOVA 2006). Et resultat av arbeidet NOVA gjør på dette feltet er ”Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering”, skrevet av Tormod Øia. Her beskrives blant annet hvordan ungdommers nasjonale identitet kan endres, hvilket kan ha betydning for individets innpass i samfunnet (Øia 2003: 179-180).

Når det gjelder forskning på andres betydning for egen identitet, var filosof og psykolog Georg Herbert Mead tidlig ute. Han påpekte at andre menneskers reaksjoner var betydningsfulle for opplevelsen av egen identitet. Egne opplevelser av selvet smelter sammen med ytre responser og utgjør en objektiv og vurderende del av bevisstheten (Mead 1912: 203-204). Professor Benedict Anderson beskriver hvordan følelsen av tilhørighet til et fellesskap gjør at man føler seg lik noen og markerer avstand til andre. Dette opplevde fellesskapet blir en viktig del av identiteten (Anderson 1991: 141-145). Odd Erik Germundsson beskriver kulturpendling som et fenomen han finner hos annengenerasjons innvandrere. Det vil si at man ”mestrer flere kulturelle sammenhenger, henter ut det beste fra hver kultur og fungerer som brobygger mellom kulturene” (Germundsson 2002: 37). Også Olav Bakken Jensen beskriver hvordan møtet mellom to kulturer i et individ kan skape en syntese hvor en ny ”etnisk identitet vokser frem gjennom et samspill av minoritets- og majoritetskulturer og blir forskjellig fra begge disse” (Jensen 1985: 73).

Når det gjelder flerkulturelt fokus i skolen, understreker Professor Charles L. Glenn og ”Assistant Professor ” Ester J. De Jong at hensikten med et slikt fokus ikke er å definere ulikheter, men derimot å bygge broer. At alle kulturer er likeverdige vil ikke si at man skal godta for eksempel undertrykking i tradisjonens navn. Integrasjon i skolen er en viktig forberedelse til integrering i samfunnet, og elevene bør lære å leve sammen med de ulikheter de har (Glenn & Ester 1996: 625-633). Robert Jeffcoate er også inne på dette og beskriver blant annet at man ikke skal unngå å fremheve at noen

kulturelle praksiser som utpeker seg som mer humane, liberale eller rasjonelle er å foretrekke (Jeffcoate 1984: 121). Professor Susanne Weber har i "Intercultural Learning as Identity Negotiation" skrevet om hvordan mennesker med ulike kulturer sammen kan forsøke å finne frem til meninger de har felles, og at de sammen i en forhandlingsprosess kan utvikle noe de hver for seg ikke ville kommet frem til. Samhandling på denne måten vil gi "Interkulturell kompetanse"⁴ som videre kan legge grunnlaget for å samhandle og kommunisere på en måte som fører deltakerne mot et felles mål. Målet nås via kollektive aktiviteter og ved hjelp av gjennomtenkt identitetsforhandling (Weber 2005: 45-49).

Øia har undersøkt innvandrerungdoms holdninger til skolen og funnet at de i mindre grad enn norske elever hevder "å kjede seg" på skolen. Flere av innvandrerene hevder at de "lærer mye spennende på skolen". Samtidig er det flere av innvandrerne som "gruer seg" til å gå på skolen, og flere elever med norsk bakgrunn som mener at det de lærer på skolen "kommer godt med uansett hva jeg skal drive med senere". Det er altså ikke et bilde som er lett å tolke som tegnes av ulikheter mellom elever med norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn i skolen (Øia 2005: 19).

⁴ "Intercultural competence".

2. Teori

I det følgende vil jeg presentere teori som ligger til grunn for den undersøkelsen og analysen jeg har gjort i dette arbeidet. Jeg vil, etter en begrepsavklaring, begynne med å beskrive identitetsdanningsprosessen. Deretter vil jeg gi en presentasjon av den nevnte studien gjort av John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam og Paul Vedder som har spilt stor rolle både for utformingen og gjennomføringen av dette arbeidet. Jeg vil også trekke inn teori om skolens rolle i identitetsutviklingen. Til slutt vil jeg gjøre rede for de grep og operasjonaliseringer jeg har gjort i mitt arbeid med intervjuguidene jeg har brukt.

2.1 Klargjøring av noen begreper

I utdanningsdirektoratets strategiplan "Likeverdig opplæring i praksis!" brukes en begrepsliste som jeg har forholdt meg til i dette arbeidet.⁵ "Innvandrerbefolkningen" avgrensar og definerer til førstegenerasjonsinnvandrere og personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. "Innvandrer" brukes om personer som selv har innvandret til Norge, og som har to foreldre som er født i utlandet. "Etterkommer" refererer til personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. Disse personene er ikke å betrakte som innvandrere. I grunnopplæringen brukes begrepene "minoritetsspråklige elever" og "elever fra språklige minoriteter". Det refererer til elever eller deltakere som i kortere eller lengre tid har behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Når begrepet "språklig minoritet" brukes i tiltaksplanen, refererer det til dem som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Kunnskapsdepartementet 2007: 11).

⁵ Denne listen samsvarer med blant annet stortingsmelding 49 "Mangfold gjennom inkludering og deltakelse" og stortingsmelding 16 "...og ingen sto igjen". Statistisk sentralbyrå har vært en viktig kilde til begrepsdefinisjonen.

De informantene jeg har forholdt meg til i dette arbeidet, har alle to foreldre født i utlandet. Imidlertid er noen født i Norge, mens andre ikke er det. Ifølge de ovennevnte definisjoner omfattes dermed alle mine informanter av ”innvandrerbefolkningen”. Likevel går tre av dem under kategorien ”innvandrere”, mens tre er å regne som ”etterkommere”. Bare en av elevene hadde særskilt tilrettelagt opplæring i norsk og kan dermed defineres som ”minoritetsspråklig elev”. Berry et al. bruker termen ”Immigrant youth” både om unge som er født i et annet land enn det de bodde i da undersøkelsen fant sted, og om barn som er født i landet de bor i, men av foreldre født i et annet land (Berry et al. 2006: 10). For å unngå å måtte benytte ulike benevnninger på informantene mine, velger jeg å benytte termen ”ungdom/unge med innvandrerbakgrunn” i dette materialet. Når jeg snakker om de unge i skolesammenheng, bruker jeg også ”elever med innvandrerbakgrunn” om samme gruppe. Begrepet ”ung” bør også spesifiseres. Berry et al. bruker betegnelsen ”youth” på personer mellom 13 og 18 år (Berry et al. 2006: 10). Jeg bruker tilsvarende begrepet ”unge” på samme gruppe.

2.2 Identitetsdanning hos ungdom med innvandrerbakgrunn

Mennesker er stadig i en prosess hvor man reflekterer rundt og utvikler egen identitet. Dette identitetsarbeidet kan være mer konfliktfylt for grupper med tilhørighet til flere kulturer. ”Identitet er et spørsmål om hvordan vi oppfatter oss selv” (Østerud 1994: 25). Erikson beskriver ungdomsårene som en periode hvor bevisstgjøring og danning av egen identitet er sentralt. Tidligere utviklede roller og evner skal integreres og utvikles, man skal finne ut hvem man er, og også hvordan man skal plassere seg selv i forhold til andre (Erikson 1968: 128-129). Identiteten er i stadig endring. Man gjennomgår mange faser i identitetsdanningsprosessen og ender aldri opp med en helhetlig, statisk identitet (Erikson 1968: 23-24). Målet er at man som individ skal ta kontroll over seg selv og egen hverdag. Det skjer en overgang fra ytre til indre kontroll. Man skal ”eie seg selv mer og mer” (Lien 2003: 304).

Blant identitetsforskere er det “rimelig enighet blant identitetsforskere om at identitetsdannelse er et sosialt fenomen som skjer i samspill med andre” (Hovdenak 2001: 65). Identitetsdanning er en prosess hvor både refleksjon og forholdet til andre og til verden omkring spiller en viktig rolle. “The individual judges himself in the light of what he perceives to be the way in which others judge him (...)” (Erikson 1968: 22). Lien peker på at mange klassiske psykologer og sosiologer hevder at menneskene har en dualitet i seg i form av at samfunnets normer internaliseres i individene, slik at de motiverer og styrer individene som en del av deres egen personlighet (Lien 2003: 309). Et eksempel er Mead som beskriver at personligheten består av et subjekt og et objekt, idet et individ inntar en selvobserverende holdning. Man reflekterer over de erfaringer man gjør og danner seg således en oppfatning om egen identitet (Mead 1912: 203-204).

Når det gjelder hva som ligger til grunn for identitetsutviklingen, peker Tormod Øia på fire områder som til sammen danner bakgrunn for identiteten. Den første komponenten handler om å kjenne seg selv. Her er fokuset på hvem man er i forhold til seg selv, ens vesen og natur. Hva fremkaller ulike følelser hos en selv, og hva er ens indre motiver for de handlinger en gjør? Den andre kilden til identitetsutvikling handler om relasjonen til andre. Her er personlige egenskaper og væremåte i fokus. Man danner seg et bilde av hvilke krav og forventninger samfunnet stiller og ser sine egenskaper i lys av dette. For eksempel kan man danne seg et bilde av at man har lett for å gråte, tåler motgang, blir fort sint og så videre. Den tredje kilden som danner bakgrunn for utvikling av identiteten, handler om hva man står for. På veien fra barn til voksen har man et oppgjør med lærte verdier og finner ut hvilke man vil forkaste og hvilke man står inne for. Dette er en intellektuell prosess som finner sted for eksempel via diskusjoner og samtaler om andres utsagn eller i skolens undervisning.⁶ Man plasserer egne meninger i forhold til andres og tar stilling til samfunnsspørsmål og moral. Individets fjerde komponent er den sosiale identiteten som handler om hvor

⁶ Diskusjoner i klassen er en typisk arena hvor ungdom blir utfordret til å ta standpunkt og forsvare egne meninger. Slike øvelser skaper bevissthet rundt hva men står for og dermed også om hvem man er.

man hører til. Den sosiale identiteten gir uttrykk for gruppetilknytning og dennes verdi- og følelsesmessige betydning. Man tar stilling til hvem man identifiserer seg med og like viktig: hvem som er annerledes (Øia 2003: 72-74). Identiteten er i endring over tid, men den inneholder også en substans. Man er ulik alle andre samtidig som man bevisst forholder seg til hvem man er mer og mindre ulik (Øia 2003: 74).

Spesielt for ungdom med innvandrerbakgrunn er at de både forholder seg til kulturen i landet de bor i og i opphavets hjemland. Denne dobbeltheten medfører at man ofte bruker begrepene “nasjonal identitet” eller “etnisk identitet” når man snakker om innvandrerungdoms identitet. Østerud beskriver “nasjonal identitet” som et resultat av tolkning og situasjonsbetinget selvforståelse. Holdning til røtter, alternative tradisjoner og kulturer samt tolkning av egenart er avgjørende (Østerud 1994 25-26).

Øia beskriver dette som den “etniske komponenten i individets sosiale identitetskonstruksjon”, og peker på at denne identiteten blir viktig når den blir satt under press eller truet. Man er ofte ikke oppmerksom på egen kultur før man blir konfrontert med noe som er annerledes. Når man i hverdagslivet blir stilt overfor slike erfaringer, må man forholde seg til ulikhetene og “treffe et valg i forhold til egen kultur og identitet” (Øia 2003: 76-77). Det som var selvfølgeligheter og helt uproblematisk, blir gjort synlig når man stilles overfor noe nytt. Man kan da føle avmakt, behov for opprør eller ønsker om å forsvare de vante mønstrene. Et eksempel på dette er diskusjon om innvandrerjentes frihet i vestlige samfunn. Noen representanter for etniske minoriteter står frem og forsvare underordning som trygge rammer, mens andre går ut og kritiserer egen gruppes kvinnesyn (Lien 2003: 311).

Dette valget av egen kultur og identitet fremstår som nokså definitivt hos Østerud og Øia. Andre hevder imidlertid at disse ungdommene ikke gjør et konkret valg i forhold til sin tilhørighet og identitet, men at de derimot lever med en dobbelt tilknytning. Selvforståelsen består av ulike og til dels motstridende elementer, som likevel inngår i en integrert personlighet. Det er noe i individet som binder elementene sammen til det Østberg kaller en “integrert plural identitet”. Identiteten er plural fordi den består av

flere identiteter som de unge kan hente frem i ulike situasjoner, og integrert fordi de ulike sidene ved dem til sammen utgjør en helhetlig personlighet (Østberg 2003: 103-106).

Øia viser til en NOVA-undersøkelse som viser hvordan tilhørighet kan ha betydning for sosial tilpasning. Her ble gutter med innvandrerbakgrunn delt inn i fire etter hvorvidt de følte seg som ”innvandrer”, ”norsk”, ”begge deler” eller ”verken eller”. Deretter satte man denne opplevelsen av egen identitet opp mot tendensen til å begå asosiale handlinger.⁷ Resultatene viser at de som føler seg norske eller både som innvandrer og norsk, har mindre risiko for å begå asosiale handlinger enn de resterende (Øia 2003: 200-202). Berry et al. har andre mål på sosial tilpasning, men finner at tilhørighet til majoritetskulturen er viktig for god sosial tilpasning (Berry et al. 2006: 132-133).

2.3 Kategorisering av ungdom med innvandrerbakgrunn

Det teoretiske rammeverket som først er utgangspunktet for denne oppgaven, er en undersøkelse gjort av John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam og Paul Vedder. 5000 unge med innvandrerbakgrunn fra 32 etniske grupper har deltatt i denne undersøkelsen som er gjennomført i 13 ulike land. Målet med Berry et. als. undersøkelse er å besvare tre hovedspørsmål som dreier seg om unge med minoritetsbakgrunn. Disse er hvordan unge med innvandrerbakgrunn lever innen og mellom to kulturer, hvor godt de takler sin interkulturelle situasjon,⁸ og hvilke mønstre kan man finne om måten unge forholder seg til opphavskultur og til nasjonal kultur på og disse mønstrenes betydning for hvor godt de unge takler egen situasjon (Berry et al. 2006: 3).

⁷ For å måle asosialitet har man brukt et kontinuitetsmål som måler de unges involvering i vold, kriminalitet, fyll og Cannabis (Øia 2003: 171-172).

⁸ Både når det gjelder personlige, sosiale og akademiske områder av deres liv.

Jeg vil i det følgende beskrive de aspektene ved innvandrerungdommens tilnærming til egen situasjon som undersøkelsen til Berry et al. har lagt vekt på. Disse aspektene ligger til grunn for de intervjuene jeg har gjort i forbindelse med dette arbeidet. Jeg vil også gjengi de fire tilnærmingsprofilene som skisseres på bakgrunn av informantenes tilnærming til de ulike kulturene. Deretter vil jeg gjengi Berry et als. konklusjoner om hvordan ungdom som omfattes av de ulike profilene har det med seg selv, og hvordan de klarer seg i samfunnet.

2.3.1 Å forholde seg til to kulturer

For å kartlegge hvordan ungdom med innvandrerbakgrunn orienterer seg og lever mellom to kulturer har Berry et al. lagt vekt på de unges kulturtilnærmingsholdninger,⁹ opplevelse av kulturell identitet, kunnskap om og bruk av språk, sosiale relasjoner, familieverdier, opplevelse av diskriminering og ulikheter i kultur, religion og utseende.

Berry et al. skisserer fire mulige konsekvenser for å beskrive innvandrerne holdninger i møte med en ny kultur. Når individet ikke ønsker å bevare sin opphavskultur, men orienterer seg mot andre kulturer i samfunnet, definerer han dette som ”assimilasjon”. Motsetningen til dette er når individer med innvandrerbakgrunn ønsker å bevare sin opphavskultur og samtidig ønsker å unngå interaksjon med andre. Dette alternativet kaller han ”separasjon”. Når man har ønsker om både å bevare opphavskultur og å interagere med andre grupper, kaller han det ”integrasjon”. Her søker man å ivareta en grad av kulturell integritet samtidig som man ønsker å delta som en integrert del av samfunnet. Når det er liten mulighet eller interesse for å ivareta opphavskultur og lite interesse for å ha relasjoner til andre grupper, definerer han dette som ”marginalisering” (Berry 2006: 73-74).

⁹ ”Acculturation Attitudes”.

Begrepet "kulturell identitet" benyttes for å beskrive innvanderers opplevelse av etnisk og nasjonal identitet og forholdet mellom disse. Opplevelsen av tilhørighet til en gruppe eller kultur er en del av den enkeltes sosiale identitet. Benedict Anderson beskriver hvordan slike opplevde sosiale fellesskap som er viktige for mennesker kan beskrives som "imagined communities". Man opplever et fellesskap med andre som en ser som lik en selv, til tross for at man aldri vil kjenne de fleste av dem (Anderson 1991:6). Denne følelsen av tilhørighet til fellesskapet er ofte svært sterk hos mennesker, noen er til og med villige til å ofre livet for gruppen, og ofte skapes et skille mellom de som tilhører gruppen og de som er "de andre" (Anderson 1991: 141). Begrepet "etnisk identitet" fanger opp en følelse av tilhørighet til et slikt opplevd fellesskap. Man identifiserer seg med og føler tilhørighet til ens etniske gruppe eller opphavskultur. "Nasjonal identitet" innebærer tilsvarende en opplevelse av å tilhøre majoriteten i det samfunnet en lever i. Denne nasjonal-etniske identifiseringen er ytterligere en dimensjon å orientere seg etter i personlighetsutviklingen for ungdom med innvandrerbakgrunn (Berry et al. 2006: 76-77).

Språkkunnskap og bruk av ulike språk brukes også i undersøkelsen som en indikator på kulturtilnærming. Mens første generasjons innvandrere har utfordringen med å lære seg språket der de har bosatt seg, har annen generasjon ofte en utfordring med å holde på foreldrenes morsmål. Det å lære seg språket i et land man har flyttet til ser innvanderne gjerne på som en absolutt nødvendighet med hensyn til innpass på arbeidsmarked, forståelse av ens nye hjemland og for å følge opp eventuelle barns skolegang og utvikling. Men situasjonen for annen generasjons innvandrere er ofte en annen. Mange vokser opp som tospråklige, men ikke alle. For noen kan det være frivillig å lære foreldrenes morsmål, noen har foreldre som sterkt ønsker at barna deres skal beherske sitt morsmål, noen kan snakke uten å kunne skrive. Variasjonene er mange. Sammenhengen mellom språkbeherskelse og etnisk identitet er mye debattert (Berry et al. 2006: 78-79). Førsteamanuensis Else Ryen tar i en artikkel om tospråklighet opp forholdet mellom språk og identitet. Ifølge henne betyr ikke det å beherske et språk nødvendigvis at man identifiserer seg med språket (Ryen 1994: 56). Identitet og beherskelse av språk henger ikke nødvendigvis sammen. Tap av språk er

ikke synonymt med tap av gruppedlemskap, solidaritet og følelse av tilhørighet. Likevel viser mange studier at etnisk språk¹⁰ er sterkt knyttet til etnisk identitet (Berry et al. 2006: 79).

Sosial kontakt med likesinnede¹¹ er også et aspekt Berry et al. har vært opptatt av i forbindelse med opplevelsen av å forholde seg til to (eller flere) kulturer. I hvilken grad man involverer seg i ulike forhold til andre mennesker fra samme etniske gruppe eller utenfor gruppen, antas å ha betydning for kulturtilpasningen. Ofte oppfordrer foreldrene til at barna skal ha kontakt med medlemmer av deres etniske gruppe, særlig når det gjelder romantiske forhold (Berry et al. 2006: 80). Anja Bredal har pekt på hvordan de unges sosiale relasjoner ofte ikke ses primært som en privatsak. Det ses ofte som naturlig at foreldre og andre i familien har sterke meninger om de unges relasjoner, og at disse meningene skal tas hensyn til (Bredal 2004: 4). Særlig gjelder dette i valg av partner. Foreldrene foretrekker ofte en partner med samme religion og fra samme etniske gruppe (Bredal 2004: 198). Kulturelle føringer som dette gjør sitt til å begrense den sosiale kontakten på tvers av etniske grupper. Ifølge Berry et al. kan ikke-vestlige innvandrere i vestlige land generelt sies å verdsette tette familieband, inkludert forpliktelser til familien i større grad enn borgerne i de landene de har bosatt seg (Berry et al. 2006: 81).

Berry et al. beskriver også hvordan opplevelsen av diskriminering og av kulturelle, religiøse og synlige ulikheter kan bidra til den enkeltes opplevelse av det landet de bor i og majoritetskulturen. Opplever man å bli diskriminert, er det sannsynlig at det hindrer en følelse av tilhørighet og innpass. Samtidig er det en antagelse at store ulikheter i kultur, religion og utseende kan ha betydning for hvorvidt man føler seg som en del av samfunnet man bor i (Berry et al. 2006: 82-84). Øia beskriver at fellesskapsfølelsen som gjør at man tillegger egen gruppe noen egenskaper som skiller dem fra andre grupper, har lang historie. Øia viser til Lien som hevder at frykt

¹⁰ Det vil si det språket som er knyttet til den etniske gruppen man tilhører.

¹¹ "Peer sosial contacts"

for det ukjente er naturlig for menneskene, fordi man reserverer seg mot noe som er ukjent og dermed kan være farlig (Øia 2003: 65-66).

Berry et al. har i tillegg til det ovennevnte kontrollert for andre variabler de mener kan ha betydning for opplevelsen av å forholde seg til to kulturer og for tilpasningen til denne situasjonen. Dette gjelder variasjon i tid for hvor lenge men har vært i landet og i nabolagssammensetningen der informantene bor. Jan Paul Brekke påpeker også viktigheten av tid i forbindelse med sin undersøkelse av norsk flyktningpolitikk. Det antas fra norske myndigheters side at når oppholdstiden øker, øker i det minste muligheten for økt deltakelse i samfunnet, å lære språket og bli kjent med innbyggerne i mottakerlandet. Landet man bor i vil ”komme nærmere”, samtidig som minnene om det landet man forlot, blir fjernere (Brekke 1999: 68). I hvilken grad man er vant til å leve sammen med mennesker fra andre kulturer antas også å kunne ha betydning for holdninger og opplevelser (Berry et al. 2006: 85). Også kjønn, alder og foreldrenes yrke er kontrollert for i undersøkelsen. Dette er bakenforliggende faktorer det er naturlig å kontrollere for når man undersøker unge menneskers identifisering. Det er også kontrollert for hvilket land man bor i. Ettersom de deltakende landenes migrasjonshistorie er ulik, er det grunn til å tro at de som innvandrer til de ulike landene, kan ha ulike erfaringer i møtet med sitt nye hjemland og en ny kultur (Berry et al. 2006: 16).

2.3.2 Kategorisering av ungdom med innvandrerbakgrunn

Med bakgrunn i de ovennevnte variablene om tilpasning mellom ulike kulturer har Berry et al. gjort en personorientert tilnærming i form av fire kategorier brukt for å forstå hvordan ungdom med innvandrerbakgrunn tilpasser seg kulturulikheter. De fire kulturtilpasningsprofilene er kalt Integrasjonsprofilen, Den etniske profilen, Den nasjonale profilen og Den diffuse profilen.

Integrasjonsprofilen

Ungdommene i denne kategorien kjennetegnes i høy grad av involvering i både opphavskultur og nasjonal kultur. De scorer høyt både på tilhørighet til nasjonal og etnisk kultur, og støtter i høy grad opp om integrasjon. De gir lav score på assimilasjon, separasjon og marginalisering. De kjennetegnes videre av høy kunnskap om nasjonalt språk¹² og middels kunnskap om etnisk språk. Deres bruk av språkene tilsier balansering og bruk av begge språk. De har sosial kontakt både med mennesker fra hjemlandet og fra samme etniske gruppe og er omtrent midt på skalaen når det gjelder familieverdier. Ungdommene er tilsynelatende komfortable i både etniske og nasjonale kontekster både når det gjelder identitet, språk, sosiale relasjoner og verdier (Berry et al. 2006: 103).

Den etniske profilen

De ungdommene som kategoriseres av denne profilen, viser en klar orientering mot egen etnisk gruppe. De kjennetegnes av høy grad av etnisk identitet, mye bruk av og kunnskap om etnisk språk og stor grad av sosiale relasjoner innen samme etniske gruppe. De støtter separasjonsholdninger og scorer lavt på assimilasjon, nasjonal identitet og kontakt med medlemmer av majoritetsgruppen i landet de bor i. De støtter også familieverdier over gjennomsnittet. Denne gruppen representerer dermed ungdom som er svært knyttet til egen opphavskultur og viser lite involvering i det større samfunnet (Berry et al. 2006: 103).

Den nasjonale profilen

Ungdommene som kategoriseres under denne profilen, kjennetegnes av en sterk orientering mot det samfunnet de bor i. Disse scorer høyt på nasjonal identitet og på assimilasjon og svært lavt på etnisk identitet. De er sterkest i det nasjonale språket og bruker dette mest. Deres sosiale relasjoner er først og fremst med medlemmer av den nasjonale gruppen, og de viser lav støtte til familieforpliktelser. Ifølge Berry

¹² Det vil si det språket som snakkes av majoriteten i det landet man bor i.

eksemplifiserer disse ungdommene tilsynelatende assimilasjonsideen ettersom de mangler orientering mot sin etniske gruppe i form av identifisering, språk, sosiale relasjoner og verdier (Berry et al. 2006: 104).

Den diffuse profilen

Ungdommene som kategoriseres av den siste profilen, har mindre tydelige kjennetegn enn de unge som kategoriseres av de øvrige profilene. Disse ungdommene rapporterer om høy kunnskap og bruk av etnisk språk, men lav score på etnisk identitet. De har lav kunnskap om nasjonalt språk, lav opplevelse av nasjonal identitet og få sosiale relasjoner til medlemmer av den nasjonale gruppen. Gruppen omfatter både ungdom som slutter seg til holdningene assimilasjon, marginalisering og separasjon i møtet med de ulike kulturer. Denne kombinasjonen indikerer, ifølge Berry et al., at dette er ungdom som er usikre på sin plass i samfunnet. Muligens ønsker de innpass i samfunnet, men mangler mulighetene og evnene til å skape relasjoner. Dette kan være ungdom som mangler retning eller mening i livet, og som ofte er sosialt isolert (Berry et al. 2006: 104).

Kategoriseringens relevans

Det er naturlig å spørre seg hvorvidt det er hensiktsmessig for forståelsen av menneskelig handling å dele individer inn i grupper som dette, på et slikt grunnlag. Alle ungdommene de hadde data på i undersøkelsen ble plassert i en av gruppene (Berry et al. 2006: 102).

Kategoriseringen er laget for å gi en personorientert tilnærming til forståelse av ulike mønstre i måter ungdom med innvandrerbakgrunn forholder seg til ulike kulturer på. Den nasjonale profilen og Den etniske profilen fremstår som motsetninger i hver sin ende av en skala. De ungdommene som kategoriseres i en av disse, har tilsynelatende gjort et valg mellom de to kulturene de forholder seg til. De som tilhører Den nasjonale profilen, identifiserer seg først og fremst med majoritetskulturen i landet, mens de som går under Den etniske profilen, først og fremst føler tilhørighet med egen gruppe. De som tilhører Integrasjonsprofilen, føler tilhørighet til begge kulturer

og behersker også de kulturelle kodene for begge kulturer. De som tilhører Den diffuse profilen, faller tilsynelatende mellom to stoler. De føler seg ikke direkte tilknyttet verken majoritetskultur eller egen etnisk gruppe.

Det er imidlertid viktig å poengtere at slike kategoriseringer ikke kan ses som gjensidig utelukkende grupper i den betydning at en ungdom som for eksempel tilhører Den nasjonale profilen, ikke har noen egenskaper som knytter ham eller henne til opphavskulturen. Kategoriene er laget som et redskap som skal bidra til økt forståelse av hvordan ungdom med innvandrerbakgrunn innretter seg i en situasjon preget av kulturforskjeller. Formålet er ikke å sette merkelapper på de unge eller å forsøke å forutsi deres handlinger eller meninger.

Dersom man er bevisst på at slike inndelinger er konstruert og ikke et forsøk på å gi en objektiv beskrivelse av et fenomen, er det imidlertid min mening at de kan bidra positivt for å gi struktur og økt innsikt i forsøk på å forstå mennesker med en annen bakgrunn. Det er også viktig å være seg bevisst de føringer som ligger i å gå ut i felten farget av slike kategoriseringer. Et utgangspunkt i teoretiske kategorier preger ofte de spørsmål man stiller og de funn man gjør, hvilket jeg vil komme tilbake til.

2.3.3 Psykologisk og sosial tilpasning

De ulike strategier for tilpasning mellom ulike kulturer, her beskrevet i form av de ovennevnte kategoriene, har sammenheng med de unges psykologiske og sosiale tilstand. For å måle de unges generelle psykologiske tilpasning ble det i undersøkelsen til Berry et al. lagt vekt på tre faktorer: livstilfredshet, selvoppfatning og psykiske problemer.¹³ Med "livstilfredshet" menes en persons livskvalitet basert på dennes egne kriterier for hva det vil si å ha et godt liv. Den vanligste måten å måle selvoppfatning på er å stille en rekke enkle spørsmål om hvordan en ser på seg selv. For å finne ut om ungdommens eventuelle psykiske problemer ble 15 spørsmål

¹³ "Life Satisfaction, Self-Esteem, Psychological Problems".

utformet for å måle depresjon, angst og psykosomatisk stress (Berry et al. 2006: 120-122).

Sosial tilpasning ble målt ved å stille spørsmål som kartla i hvilken grad de unge var velfungerende i skolen, og hvorvidt de hadde atferdsvansker.¹⁴ For de fleste ungdommer med innvandrerbakgrunn er skolen den viktigste arena for sosiale relasjoner og kulturtilpasning, ifølge Berry et al. Både faglig kunnskapstilegning og generell kunnskap om samfunnet formidles i skolen, samtidig som skolegangen gjerne bidrar til integrasjon eller assimilering mot majoritetskulturen. For å kartlegge tilpasningen svarte informantene på spørsmål om opplevelsen av egen skolehverdag. Adferdsvansker antas ofte å være medvirkende årsak dersom unge ikke fungerer i skolen. Spørsmålene som ble utviklet for å kartlegge atferdsvansker, testet både problemer i forhold til skolen og på andre arenaer (Berry et al. 2006: 122-125). Hvem har det best med seg selv og klarer seg best?

Ut fra de kriteriene som ble skissert for å måle psykologisk og sosial tilpasning viser undersøkelsen til Berry et al. klart at ungdom som tilhører Integrasjonsprofilen, er bedre tilpasset enn ungdom i de andre kategoriene. Disse ungdommene scorer over gjennomsnittet både på psykologisk tilpasning og på sosial tilpasning. De som kjennetegnes av Den diffuse profilen, scorer lavest på begge de målte formene for tilpasning. De ungdommene som karakteriseres av Den nasjonale profilen, kjennetegnes av relativt lav score på psykologisk tilpasning, mens de ikke skiller seg mye ut når det gjelder sosial tilpasning. I motsetning til dette viser de som kjennetegnes av Den etniske profilen god psykisk tilpasning, men lav sosial tilpasning. Disse resultatene er kontrollert for alder, kjønn og hvor stor del av livet som er tilbrakt i bostedslandet (Berry et al. 2006: 132-133). Det synes altså klart at tilhørighet til opphavskultur er viktig for at man skal ha det bra med seg selv, mens tilhørighet til nasjonal kultur er viktig for den sosiale tilpasningen. Dermed synes det viktig at skolen som en bidragsgivende aktør i forbindelse med de unges

¹⁴ "School adjustment" og " Behavior Problems"

identitetsdanning, bør oppfordre elevene til å bevare tilhørighet til opphavskultur og samtidig utvikle tilknytning til nasjonal kultur. Øia viser, som nevnt, til en lignende undersøkelse som, i likhet med Berry et al., viser at majoritetskulturen er viktig for god sosial tilpasning.

2.4 Skolen som arena i identitetsutviklingen

Skolen som institusjon har betydning for ungdoms identitetsutvikling. Hovdenak mener at kulturell frisetting gir ungdom muligheten til å velge sin fremtid i større grad enn tidligere. Dette skaper optimisme hos mange unge og utrygghet hos andre. Å hankses med en slik situasjon er en utfordring for skolen. Felles for de unge er behovet for ”nåtidig identitetsforvaltning og fremtidig identitetsutforming” (Hovdenak 2004: 65). Professor Thor Ola Engen mener man kan si at ungdom som vokste opp i bondesamfunnet, visste alt. De var sammen med de voksne mens de arbeidet, lærte arbeidet og visste det var det samme de skulle leve av. Ungdommen i industrisamfunnet var ikke med i arbeidet og visste ingenting. Dagens ungdom vokser opp i mediasamfunnet og vet alt om ingenting. Mediene viser, men tar ikke de unge med, og det kan være vanskelig å forestille seg hvordan ”det virkelige livet” er (Engen 1994b: 101).

De unge trenger dermed rettledning og skolen spiller således en svært viktig rolle i ungdommens identitetsarbeid. ”Den representerer et kvalifiserende møte mellom nåtid og fremtid” (Øia 2003: 293). Dette ”kvalifiserende møtet” er altså et bidrag til å peke ut veien videre for de unge. Skolen forteller i utstrakt grad elevene hvem de er, hva de er gode på og hva de ikke er gode på. Disse signalene spiller stor rolle både for elevenes oppfatning av egen identitet her og nå, og for elevenes tanker om fremtiden og orientering i forhold til arbeidsliv og videre utdanning (Hovdenak 2004: 65-66).

Skolen har et ansvar for den enkeltes identitetsdannelse, samtidig som utdanningen har samfunnsmessige mål som skal ivaretas. Utdanningens instrumentelle oppgave er å være et redskap i samfunnsutviklingen og å bidra til Norges økonomiske

konkurransesevne. Dette fokuset på utdanningen kan stå i et problematisk forhold til oppgaven med å bidra til den enkelte elevs identitetsutvikling all den tid skolens rolle er dobbelt: å bidra til å utvikle elevene for deres egen skyld og samtidig for samfunnets beste (Hovdenak 2004: 68-69). Ausubel et al. understreker at skolen er en viktig institusjon for opprettholdelse av samfunnets kultur. Dersom kulturen skal bestå, er den avhengig av at et visst sett verdier og normer blir overført til og akseptert av de yngre medlemmene i samfunnet (Ausubel et al. 1977: 426). Også Jeffcoate påpeker at man i skolen skal trekke frem kulturpraksiser som ses som grunnleggende bedre enn alternativene (Jeffcoate 1984: 121). Skolen skal lære individer å tenke selv samtidig som alle individer har rett til å bevare tro og kultur (Jeffcoate 1984: 131). Dette kan i noen tilfelles synes som et paradoks.

Den identitetsdannende funksjonen skolen har, handler blant annet om å skape gode læringssituasjoner som stimulerer den enkelte elevs personlighetsutvikling på ulike områder. Dette gjøres som regel via kunnskapsinnholdet slik det er nedfelt i læreplanene. Her er tilpasset opplæring viktig for å bidra til å kunne gi alle elever en god opplevelse med opplæringen (Hovdenak 2004: 69). Som beskrevet i 2.2 er forholdet til andre en viktig del av identitetsutviklingen. Den sosiale dimensjonen av skolegangen er dermed svært viktig. De sosiale erfaringene setter ofte dypere spor enn det faglige innholdet (Jeffcoate 1984: 173). Også Østberg trekker frem at mye av sosialiseringen i skolen skjer i samhandlingen aktørene imellom (Østberg 2003: 83). Respekt og forståelse blant elevene synes dermed å være svært viktig.

Professor Anton Hoëm har utviklet en modell som beskriver hvordan den identitetsbyggingen og sosialiseringen som skjer i skolen forholder seg til den identitetsbyggende sosialisering som hjemmet representerer. Han peker på ulike forløp som kan inntreffe i den identitetsdanningen skal foregå med utgangspunkt både i skolen og i hjemmet. Engen har bygget videre på Hoëms sosialiseringskategorier med fokus på elever med innvandrerbakgrunn. "Forsterkende sosialisering" er betegnelsen på en tilstand hvor det eksisterer verdi- og interessefellesskap mellom skole og hjem. Skolen forlenger og utvider det verdigrunnlaget elevene har

hjemmefra. Eksisterer det derimot verdi- og interessekonflikt, kan “ikke-sosialisering” bli resultatet. Her representerer skolen en fremmed verden som ikke anses å ha videre verdi eller å bidra i identitetsbyggingen. “Desosialisering” er betegnelsen på en tilstand med interessefellesskap og verdikonflikt. Familien er ikke enig i skolens verdigrunnlag, men man mener likevel at skolen er viktig for å klare seg i samfunnet. Her må uenighet vike for å oppnå instrumentell vinning.

Identitetsutviklingen vil bære preg av dette med fokus på det nyttige fremfor på den moralske utviklingen (Hoëm 1978, 1994: 72-73); (Engen 1994a: 150-152). Jeffcoate poengterer at det er uheldig dersom minoritets elever bare ser skolens instrumentelle verdi. Skolen bør bidra til mer enn bare å være et middel for eksempel til økonomisk velstand (Jeffcoate 1984: 166). Kombinasjonen verdikonflikt og interessefellesskap kan imidlertid også resultere i “resosialisering”. Forskjellen her er at verdiene det er uenighet om, virker identitetsbyggende. Her vil man oppleve økt forståelse og mestring av ny identitet, samtidig som forståelsen for opprinnelig tilhørighet svekkes (Hoëm 1978, 1994: 72); (Engen 1994a: 151-152).

Engen foretar også en normativ vurdering av disse mulige identitetsdannende forløpene i skolen og konkluderer med at forsterkende sosialisering alene ikke vil være hensiktsmessig. Skolen kan ikke bygge på et ensidig verdifellesskap med minoritetskulturen, og forsterkende sosialisering må derfor suppleres med en viss grad av resosialisering. Samtidig mener han at resosialisering alene heller ikke er ønskelig, ettersom forståelsen av opprinnelig tilhørighet samtidig blir svekket (Engen 1994a: 153-155). Målet er at skolen kan bidra til en “integrerende sosialisering” hvor “resosialisering går sammen med og perspektiverer forsterkende sosialisering og omvendt” (Engen 1994a: 159). Dette kan ses i sammenheng med Integrasjonsprofilen hos Berry et al. som også kjennetegnes av at både verdier tilknyttet opphavskultur og nasjonal kultur bør utvikles, styrkes og virke sammen for best resultat for de unges utvikling (Berry et al. 2006: 132).

2.5 Operasjonaliseringer

I min anvendelse av dette teorigrunnlaget har kategoriseringene av Berry et al. vært gjenstand for en ytterligere operasjonalisering for anvendelse på skolens og samfunnsfagets rolle i identitetsarbeidet hos ungdom med innvandrerbakgrunn. Disse operasjonaliseringene gjort i intervjuguiden til elevintervjuene vil jeg i det følgende gjøre rede for. Jeg gjorde også et intervju med skolens rektor som bygger på samme materiale og tilsvarende operasjonaliseringer. I Berrys kartlegging av hvordan ungdom med innvandrerbakgrunn orienterer seg i forhold til to kulturer, tar han som nevnt, utgangspunkt i de unges kulturtilnærmingsholdninger, opplevelse av kulturell identitet, kunnskap om og bruk av språk, sosiale relasjoner, familieverdier, opplevelse av diskriminering og ulikheter i kultur, religion og utseende. Jeg tok utgangspunkt i Berrys kartlegging for å få innblikk i hva mine informanter mente om skolens signaler om tilhørighet og om egen identitet og tilhørighet.

2.5.1 Egen identitet og kulturtilpasning, operasjonaliseringer

Intervjuene jeg har gjort ble basert på en intervjuguide. Denne ble utformet med utgangspunkt i Berry et al. slik jeg i det følgende vil gjøre rede for. Jeg ønsket imidlertid en åpen form i intervjuene hvor informantene følte seg velkommen til å fortelle fritt rundt de temaene vi snakket om, og hvor jeg kunne følge opp interessante utsagn. Den intervjuguiden jeg nå vil gjøre rede for, utgjør dermed ikke det utelukkende utgangspunktet for de samtaler jeg hadde med mine informanter.

For å få et innblikk i hva informantene tenkte om kulturtilnærming og hvilke holdninger de hadde til de to kulturene de lever i, spurte jeg i hvilken grad og eventuelt hvorfor de syntes det var viktig å bevare tilknytning til verdier, språk og tradisjoner fra opphavskulturen. Jeg spurte tilsvarende hvorvidt og eventuelt hvorfor

de syntes det var viktig for ungdom med innvandrerbakgrunn å identifisere seg med- og ta opp i seg norske¹⁵ verdier og tradisjoner. (Se spm. 10 og 11, vedlegg 1.)

Når det gjaldt opplevelse av kulturell identitet, spurte jeg i hvilken grad elevene så seg selv som et medlem av den etniske gruppen de hadde tilknytning til og om hva de gjorde for å bevare denne identiteten. Tilsvarende spurte jeg hvorvidt de så seg selv som norske, og hva de gjorde for å utvikle en slik identitet. Jeg spurte også om når eller i hvilke settinger de opplevde at disse to identitetene ble styrket. Jeg ønsket med det å få innblikk i hvorvidt ulike arenaer hadde betydning for å styrke de ulike identitetene. (Se spm. 12, 13 og 18, vedlegg 1.)

Kunnskaper i og bruk av de ulike språkene disse ungdommene har kjennskap til, trekkes også frem av Berry et al. som en indikasjon på tilpasning og forholdet mellom de to kulturene. Dette hadde jeg ikke med som et eget punkt i intervjuguiden, men det var likevel tema i alle intervjuene, men unntak av ett. Språktemaet kom frem for eksempel når ungdommene fikk spørsmål om opplevelsen av tilhørighet til egen etnisk gruppe eller hva de gjør for å bevare en slik identitet.

Berry et al. ser sosiale relasjoner til medlemmer av majoritetskulturen og til medlemmer av egen gruppe som en viktig indikasjon på de unges holdninger. Dette var tema når jeg snakket med informantene om hvordan de opplevde egen identitet avhengig av ulike arenaer for sosial samhandling. (Se spm. 18, vedlegg 1.) Her kom vi også inn på forholdet til familie og det Berry et al. kaller ”familieverdier”. Jeg hadde ikke direkte spørsmål i intervjuguiden om forholdet til egen familie, men trakk dette inn der det syntes å være relevant for informantenes opplevelse eller forhold til egen identitet. Jeg ba dem også om å fortelle hva de trodde andre ungdommer med samme bakgrunn som dem tenkte om egen identitet. (Se spm. 19, vedlegg 1.) Dette gjorde jeg for å komme inn på deres kjennskap og relasjon til andre ungdommer med

¹⁵ Jeg valgte å bruke begrepet ”norsk kultur” istedenfor ”nasjonal kultur” for å gjøre spørsmålene mer presise og enklere for ungdommene å forstå. Jeg ser imidlertid at det er svakheter ved denne begrepsbruken. Et par av informantene stilte seg undrende til hva jeg la i begrepet. Jeg svarte da at det var opp til dem å definere, at det jeg prøvde å få tak i var forholdet til det de så som norske verdier, tradisjoner og kultur.

innvandrerbakgrunn, men også for å gi elevene muligheten til å snakke generelt om identifisering og følelsen av tilhørighet. Deres tanker og meninger om andre elevers identifisering kan åpne for generelle tanker og være en inngangsport for å snakke om deres meninger om identitet, integrering og egen situasjon.

De unges opplevelse av diskriminering og av å skille seg ut i form av kultur, religion og utseende, er også variabler Berry et. al. trekker inn. I denne sammenheng snakket vi særlig om hvordan de opplevde det om de oppdaget at de på grunn av kulturforskjeller var uenige med majoriteten i klassen, om dette var noe de opplevde ofte, og om de noen gang følte de var nødt til å forsvare sin religion eller annerledeshet. (Se spm. 9, vedlegg 1.) Vi snakket også om diskusjoner de var med på i klasserommet og hvorvidt det da, i realiteten, er rom for å hevde ulike syn. (Se spm. 19, vedlegg 1.)

2.5.2 Skolens rolle, operasjonaliseringer

For å anvende de fire personorienterte profiler som presenteres hos Berry et al. på skolens rolle overfor sine elever med innvandrerbakgrunn, har jeg gjort noen grep som jeg i det følgende vil gjøre rede for. I intervjuene har jeg prøvd å få innblikk i hvilke konkrete tiltak skolen gjør for å sette fokus på flerkulturelle problemstillinger, og hvilke signaler skolen sender med hensyn til de fire tilnærmingene Berry et al. har beskrevet.

I begynnelsen av intervjuet stiller jeg spørsmål om hva som gjøres fra skolens side for å ivareta et flerkulturelt fokus, og for å ivareta de ungdommene som har innvandrerbakgrunn spesielt. Disse spørsmålene har en åpen formulering og er ment for å få frem de tanker de har gjort seg, og for å få innblikk i elevenes umiddelbare mening om hvilke signaler skolen sender og dermed hvilke(n) av Berrys profiler som er mest fremtredende. (Se spm. 3, vedlegg 1.) Dette kan dreie seg om uttalelser fra lærere og ledelsen, temaer for undervisningen, arrangementer og feiringer eller annet som gir elevene signaler om fokus og verdier.

I hvilken grad innvandrerungdommenes bakgrunn blir trukket inn i undervisningen var neste tema. Dersom dette gjøres, gir det en anledning til å reflektere over egen bakgrunn, hvilket kan ha positiv effekt på de unges syn på eget opphav. Å trekke deres bakgrunn inn i undervisningen kan gi en bekreftelse på at deres bakgrunn er gyldig og interessant for alle elever og dermed bidra positivt for identitetsdanningen. Dersom andre elever stiller spørsmål eller kommer med innsigelse som kan skape diskusjoner, bidrar dette ytterligere til refleksjon rundt eget opphav. Slike muligheter for å fortelle og reflektere over egen bakgrunn og til å lære mer om opphavet sitt, vil kunne bidra til å styrke tilhørigheten til opphavskultur og dermed fremme den Integrasjonsprofilen hvor man opplever tilhørighet til både nasjonal kultur og opphavskultur, til Den etniske profilen hvor man føler seg sterkest tilknyttet opphavet, eller til Den nasjonale profilen hvor man ikke føler sterk tilhørighet til opphavskultur. Refleksjon rundt eget opphav vil trolig også bidra til at det er mindre sannsynlig at man ikke utvikler noen klar identitet i form av opplevelse av tilhørighet, slik Den diffuse profilen kjennetegnes av. (Se spm. 4 og 5, vedlegg 1.)

Fokus på flerkultur i undervisningsmateriell og i diskusjoner i klassen vil også kunne bidra til at ungdom med innvandrerbakgrunn får mulighet til å reflektere over eget opphav, tilknytning og identitet. Om flerkultur er tema i undervisningsmaterialet gir dette signaler om at ulike kulturer, verdier og holdninger angår alle og er viktig. Eventuelle diskusjoner kan ha svært ulik påvirkning avhengig av hvilken form disse har. Om diskusjonene er preget av åpenhet og interesse for ulike meninger hos elevene er det mer sannsynlig at de kan bidra positivt i identitetsbyggingen hos de ulike elevene enn om diskusjonene bærer preg av at alle skal bli enige og at internalisering av visse holdninger er målet. Dersom elever med innvandrerbakgrunn er uenige i holdninger majoritetskulturen representerer, er det viktig at det er rom for å ytre dette. Opplevs det som galt å ha andre meninger enn flertallet, er det sannsynlig at ungdommene ikke vil oppleve styrking av sin etniske tilhørighet. Rom for ulikhet vil derimot styrke en utvikling mot den Integrasjonsprofilen kjennetegnes av, mot Den etniske profilen eller mot den nasjonale. (Se spm. 6, 7, 8 og 9, vedlegg 1.)

For å kartlegge elevenes mening om skolens signaler har jeg også stilt direkte spørsmål om hvorvidt de synes skolen signaliserer overfor elever med innvandrerbakgrunn at de bør ivareta opphavets verdier og kultur, eller at de bør tilpasse seg det norske. Hva de mener om de signalene de har mottatt fra skolen og om størrelsen på rommet for opphavskultur i skolen? (Se spm. 14 og 15, vedlegg 1.) I tråd med Berry et al. bør skolen signalisere at elevene bør bevare en tilhørighet til opphavskulturen, men også at det er viktig å utvikle tilhørighet med majoritetskulturen. Et ensidig fokus på majoritetskulturen fremmer Den nasjonale profilen som ifølge undersøkelsen ikke klarer seg like godt verken i samfunnet eller personlig. For ytterligere innsikt i hvordan de opplever skolens fokus spør jeg også mer konkret hva skolen gjør for at de skal identifisere seg med opphavskultur og likeledes med norsk kultur. (Se spm. 16 og 17, vedlegg 1).

3. Metode

Min undersøkelse er en casestudie gjort på Oslo Katedralskole. Intervjuene jeg har gjort omfatter ett intervju med skolens rektor og seks intervjuer med elever ved skolen. Transkribert utgjør intervjuet med rektor syv sider og elevintervjuene 35 sider.¹⁶ I tillegg har jeg gjort et forprosjekt for å opparbeide noe kunnskap om skolen før jeg gjorde pilotintervjuer og deretter foretok de intervjuer som hovedsakelig danner grunnlag for min undersøkelse. Jeg vil begynne med å beskrive noen epistemologiske utfordringer. Deretter vil jeg si noe om casestudie som form og gjøre rede for min case før jeg avslutter kapitlet med å gjøre rede for de valg jeg har gjort med hensyn til studieobjekt og fremgangsmåter.

3.1 Epistemologiske vurderinger

Som jeg har gjort rede for i kapittel 2. Teori, har jeg i arbeidet med denne oppgaven tatt utgangspunkt i teori jeg ønsket å anvende på skolefeltet. I forhold til kunnskapsutviklingen er det imidlertid ikke uproblematisk å ta utgangspunkt i klare teoretiske kategorier slik jeg har gjort i denne studien. Dette rører ved den prinsipielle debatten om hvorvidt teori eller empiri skal komme først i kunnskapsutviklingen. Positivismen står her for et syn hvor man ser sosial samhandling som et fenomen som kan beskrives av "lover" som i naturvitenskap, hvilket kan testes. Kilden til kunnskap er her empiri i form av direkte, systematisk observasjon. Humanismens syn er derimot at kunnskap om menneskelig handling må ses i lys av subjektiv tolkning, og at teorien gir regler som kan guide forskning (Macionis & Plummer 2002: 41-43).

Det som er problematisk med denne typen studier hvor teori danner utgangspunkt for møtet med empiri, er i hvilken grad de funn man gjør blir farget av det teoretiske

¹⁶ Transkriberingen av elevintervjuene består av seks intervjuer som varierer mellom fem og åtte sider, skriftstørrelse 12.

utgangspunktet. I kvalitativ forskning kommer en objektiv virkelighet uavhengig av våre teoretiske overbevisninger ikke frem. Virkeligheten presenteres gjennom deltakernes øyne, påvirket av forskerens tilnærming (Robson 2002: 25). Det er også viktig å ha i bakhodet at menneskers virkelighet varierer også med blant annet tid, sted og kultur. Det som er sannhet for noen, er ikke nødvendigvis det for andre (Macionis & Plummer 2002: 40). Når man forsøker å nå deltakernes virkelighet med utgangspunkt i et allerede gitt begrepsapparat, legges føringer for kunnskapsproduksjonen. Ettersom man går ut i verden med klare kategorier, ser man det man undersøker i lys av disse kategoriene og ender dermed ofte med å finne at nettopp de kategoriene man startet med, passer svært godt på det fenomenet man ville undersøke.

En annen problematisk mulig konsekvens er at man risikerer å gå glipp av viktige funn i undersøkelsen, ikke bare fordi man mistolker fenomener inn i det teoretiske rammeverket man har tatt utgangspunkt i, men også fordi man rett og slett ikke ser viktige funn på grunn av sitt sterke fokus på noe annet. I kvalitativ forskning ligger det således en balansegang mellom løst og stramt design. Med et løst design er man åpen for mange utfall av undersøkelsen idet man går ut i felten, hvilket for øvrig vanskeliggjør datainnhentingene ettersom man ikke vet hva man skal se etter. Et stramt design gir derimot på den ene siden struktur, men kan altså samtidig forme arbeidet i overkant mye (Robson 2002: 182).

Intervjuet som metode kan forsterke de omtalte problemene ytterligere. Samtalen som form er preget av tolkning hos begge parter. Tolkningen gir rom for at bakenforliggende teoretiske konstruksjoner kan ha innvirkning på det jeg som intervjuer og analyserende mener å finne i siste instans. I en samtale søker man å gjøre seg forstått for samtalepartneren. Vi uttrykker oss slik at det saksforhold vi ønsker å gjøre rede for, skal forstås av den andre (Fog 2005: 142). I et intervjuforhold hvor spørsmålene er utformet i tråd med et teoretisk rammeverk, er det fare for at mine kategoriseringer og måten å se verden på vil kunne påvirke informantene.

Samtidig kan mine antagelser om hva informantene vil si og svare kunne påvirke min tolkning av det de faktisk sier.

Å løse disse problemene er ikke lett, kanskje ikke mulig. Noen forskere forsøker å unngå dette problemet ved å innta en etnografisk tilnærming hvor man prøver å gå åpent ut i felten og motta detaljerte inntrykk uten å fortolke underveis (Album 1996: 225-238). Er det mulig å “glemme” tidligere erfaringer idet man går ut i forskningsfeltet? Dette synes vanskelig. Men ettersom kunnskapsproduksjonen i denne typen forskning skal være et resultat av analysen av undersøkelsene man gjør, er det klart viktig å prøve å tre ut av teoretiske referanserammer og prøve å se forutsetningsfritt på empirien. Dersom man finner at analysekategoriene passer svært godt overens med ens empiriske funn, bør en stille seg kritisk til om dette faktisk gir et godt bilde eller om det er andre alternative beskrivelser som passer bedre på materialet.

Man bør også, i arbeidet med utforming og gjennomføring av studien, forsøke å være åpen for andre viktige funn eller vinklinger enn dem en i utgangspunktet var interessert i å belyse. Dette for å redusere faren for å se seg så blind på sitt teoretiske utgangspunkt at en går glipp av andre, viktige funn. Ved bruk av intervju som metode kan fokus på å lage åpne spørsmål eller på å få informanten til å snakke fritt rundt et emne, redusere problemet med at forskerens oppfatninger og teoretiske utgangspunkt gjenspeiles i informantens svar. Svært spesifikke spørsmål med utgangspunkt i teori kan virke ledende og gir mer sannsynlig svar som er preget av forskerens teorigrunnlag. Mekanismer som dem jeg har beskrevet må man nok leve med i teoribasert forskning på menneskelig atferd, men dersom man har et bevisst forhold til slike mekanismer og tar hensyn til dette underveis i arbeidet med intervjuer og analyse, øker imidlertid evnen til å være kritisk til egne funn og tolkninger.

Denne typen teoribåren tilnærming har naturligvis også sine fordeler. En relevant og godt underbygget teori vil kunne gi en interessant tilnærming til det feltet en ønsker å se nærmere på. Forskning med utgangspunkt i annen forskning kan tilføre nye dimensjoner og bidra til utvikling innen feltet. Det ligger også en naturlig avgrensning

i det at en velger et teoretisk utgangspunkt. I mitt tilfelle mente jeg at den omfattende empiriske studie gjort av Berry et al. og de kategoriseringer som ble brukt der, var så relevante og godt begrunnet at de var verdt å bruke for å oppnå en dypere innsikt på det jeg var interessert i å undersøke. Denne kategoriseringen er imidlertid et perspektiv blant flere, og andre tilnærminger kunne bidratt med andre interessante aspekter.

3.2 Casestudier og mitt case

Studien jeg har gjort er en casestudie og er dermed konsentrert om et fenomen som studeres på egne premisser. Konteksten rundt fenomenet er også viktig for beskrivelsen (Robson 2002: 179). Casestudien er oftest en studie av en avgrenset sosial eller kulturell sammenheng. Det vil si at undersøkelsen ofte baserer seg på noe lokaliserbart som kan begrenses i tid og rom. Min studie er begrenset til de valgte informanter i den aktuelle konteksten i det valgte tidsrom. Undersøkelsen jeg har gjort bygger på annet materiale, hvilket er vanlig for casestudier. Casestudien er “en teoribåret organisering av empirisk materiale”. I dette ligger det at teori skal gi en dypere innsikt i det beskrevne enn det man umiddelbart får ved å bevege seg i, delta i eller se på det beskrevne (Fog 2005: 119). Dette er i tråd med hvordan jeg benytter forskningsresultatene fra Berry et al. i min undersøkelse for å få innsikt i ungdommenes forhold til egen situasjon.

Et annet viktig trekk ved casestudien er at man viser det subjektive perspektivet innen et definert område. Det vil si at aktøren¹⁷ er i fokus. Mine informaners forståelse benyttes for å få innsikt i å belyse skolens signaler og egen identitet. Isteden for å forsøke å si noe om et stort felt, begrenser jeg meg til å gå dypere inn i et snevert felt, hvilket også kjennetegner casestudien. Casestudien åpner altså for fokus på individer innen en begrenset enhet (Fog 2005: 117-119).

Skoler skiller seg ofte mye fra hverandre blant annet med hensyn til ledelsens mål og tiltak, elevmasse og undervisning. En casestudie som begrenser utvalget innen én skole synes derfor hensiktsmessig for å undersøke elevers oppfatning av skolens signaler. Mitt case er en studie hvor jeg begrenser meg til å kunne si noe om enkelte elevers opplevelse av Oslo Katedralskoles signaler overfor elever med innvandrerbakgrunn. Ettersom jeg også har gjennomført et intervju med skolens rektor, kan jeg også si noe om hans og skoleledelsens holdninger og mål i denne forbindelse. De resultater jeg har fått, beskriver videre informantenes opplevelser der og da og kan ikke overføres til andre elever ved skolen eller til de samme elevene lenger frem eller tilbake i tid. Denne avgrensningen har jeg valg dels på grunn av omfangskrav, men også fordi innsnevringen gir retning og struktur i det jeg ønsket å undersøke nærmere.

3.3 Valg av studieobjekt og framgangsmåter

3.3.1 Valg av skole

Det var naturlig å undersøke elever med innvandrerbakgrunn på en skole som hadde en betydelig andel elever med slik bakgrunn. Om skolen i tillegg hadde fokus på integrering og mangfold, kunne det gjøre den egnet for å undersøke hvorvidt eventuelle tiltak og mål fungerer. For å finne frem til hvilke skoler som var aktuelle, gjennomgikk jeg Oslos videregående skoler på Internett.

Oslo Katedralskole beskrev på nettsidene hvordan de med sin sentrale beliggenhet i Oslo hadde elever fra ulike miljøer, og dessuten at de hadde 25% elever med minoritetsspråklig bakgrunn, hvilket tilsvarer gjennomsnittet i Oslo.

Elevsammensetningen skaper ifølge nettsiden ”et mangfoldig og inkluderende miljø”.

¹⁷ ”Aktør” kan i denne forbindelse omfatte både individer eller systemer (Fog 2005: 119). Robson påpeker at ”caset” kan være en situasjon, et individ, en gruppe, en organisasjon eller annet (Robson 2002: 177).

De hadde også gjennom flere år hatt prosjektet ”Midt blant mange” som gikk ut på å kartlegge de ulike folkegrupper og religioner som lå i nærmiljøet, de omtaler at de har et internasjonalt engasjement og samarbeid med skoler i andre land (Oslo Katedralskole 2002). Jeg antok med utgangspunkt i disse opplysningene at skolens ledelse hadde gjennomtenkte meninger om mål og strategier for sine elever med innvandrerbakgrunn.

Videre fant jeg Oslo Katedralskole interessant også på grunn av skolens høye inntakskrav og at den er kjent for å være en av de beste skolene i Oslo. Elevene ved skolen kan dermed antas å være ressurssterke i betydningen flinke på skolen og med høye ambisjoner når det gjelder videre utdanning og yrkesvalg. Mye av forskningen som gjøres på elever med innvandrerbakgrunn gjelder denne gruppens spesielle utfordringer, og ofte at de skiller seg ut i negativ forstand. Skoleflinke elever er dessuten ofte gode til å formulere seg og resonnere, hvilket kan gi interessante intervjuer. En skole med skoleflinke elever står overfor store utfordringer når det gjelder elever og foreldres forventninger, hvilket kan bidra til at skolen gjør en ekstra innsats for å bidra til elevenes vekst og personlige og faglige utvikling. En helhetlig vurdering av omtalte trekk ved Oslo Katedralskole gjorde denne skolen til den jeg helst ønsket å gjennomføre mine undersøkelser på.

3.3.2 Valg av metode

Mitt arbeid startet med en interesse jeg ønsket å bygge på. Kvalitativ metode er den mest hensiktsmessige når man har en klar idé om retning og tema, uten at man nødvendigvis har bestemt ordlyden i problemstillingen (Robson 2002: 167). Jeg var interessert i innvandrerelevens egen opplevelse av skole og identitet. Dette er komplekse forhold hvor forklaringer og dialog er hensiktsmessig for å oppnå forståelse; jeg valgte derfor intervju som metode. Intervju er, ifølge Widerberg, det beste valget dersom man ønsker å finne frem til hvordan mennesker forstår noe (Widerberg 2001: 16-17). ”Målet med interviewet er afdækning af interviewpersonens livsverden” (Fog 2005: 29).

Å forstå andres livsverden kan være vanskelig. Opplevelsen av skolens signaler og egen identitet er personlige emner som kan oppleves som problematiske å forklare for andre, særlig dersom informanten ikke har et gjennomtenkt forhold til dette i utgangspunktet. Kvalitative intervjuer var hensiktsmessig ettersom disse ikke er ment å utføres likt overfor alle informantene. Intervjueren følger opp informantenes svar for å få frem deres forståelser og opplysninger om emnet (Widerberg 2001: 16-17).

Kvalitative intervjuer kan være ustrukturerte intervjuer hvor intervjueren har bestemt seg for et interesseområde, men lar samtalen flyte fritt innen dette emnet, eller semi-strukturerte intervjuer hvor man har forhåndsbestemte spørsmål, men tilpasser rekkefølge og eventuelt utelukker noe eller legger noe til. Denne formen er den mest hensiktsmessige når det er informantenes forståelse av et fenomen man er ute etter (Robson 2002 270-271). En slik åpen form kan også være hensiktsmessig for å unngå å overføre egne betraktninger til informantene, hvilket kan være et problem som beskrevet i 3.1 Epistemologiske vurderinger. Album understreker dessuten viktigheten av å velge empiritilnærminger som passer den enkelte forsker (Album 1996: 226). Intervjuet var den metoden jeg mente passet meg best.

I tråd med dette tok jeg utgangspunkt i en intervjuguide som gav retning og til en viss grad struktur for intervjuene, men hvor jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, endre rekkefølge og gå nærmere inn på det som viste seg å komme frem av interessant informasjon.

Forprosjekt og pilotintervju

Dersom man har anledning, kan det være en god idé å ha en form for forprosjekt før man går i gang med hovedstudiet, gjerne ved å få innspill fra andre (Widerberg 2001: 56). Som beskrevet i 3.1 Epistemologiske vurderinger, kan kjennskap til feltet man skal undersøke, på den ene siden bidra til større grad av forutinntatthet i forhold til hva man tror man skal finne, hvilket igjen kan påvirke hva forskeren til sist mener å ha funnet. På den andre siden kan denne typen kunnskap gjøre forskeren mer oppmerksom og strukturert og dermed gi bedre forutsetninger for å stille spørsmål

som gir interessante svar. Jeg mente at økt innsikt i hvordan elevene oppfatter skolen ville gjøre meg bedre rustet til å intervju skolen rektor.

For å tilegne meg mer kunnskap om Oslo Katedralskole fikk jeg avtalt et møte med en tidligere elev ved skolen. For en som ikke har mye erfaring i å intervju, kan det dessuten være nyttig å øve på dette i forkant av de intervjuene som skal danne grunnlag for hovedstudien. I dette intervjuet med en tidligere elev fikk jeg innblikk i hans opplevelse av blant annet elevmiljøet, ledelsens strategier overfor elever med innvandrerbakgrunn, skoles ledelse generelt og hans tanker om opplevelsen av å være elev med innvandrerbakgrunn ved denne skolen.

Dette var nyttig informasjon i forhold til utarbeidelsen av intervjuguiden til bruk i samtalen med rektor og elevene. Slike intervjuguider fungerer imidlertid ofte ikke slik man hadde trodd, og det kan være svært nyttig å prøve dem ut i forkant for å se hva slags type svar man får på de ulike spørsmålene. Jeg gjorde derfor to pilotintervjuer på menn på omtrent samme alder som rektor for å se hvordan de oppfattet de spørsmålene jeg stilte. Jeg gjorde da blant annet den erfaringen at flere av spørsmålene gav nokså like svar, og noen spørsmål gav helt andre svar enn jeg hadde tenkt. I etterkant av pilotintervjuene omarbeidet jeg spørsmålene og endret rekkefølge der det var hensiktsmessig. I tillegg ble jeg bedre kjent med guidens innhold slik at jeg kunne forholde meg mer fritt til denne i selve intervjuet med skolens rektor.

Etter å ha transkribert og gjort en første analyse av intervjuet jeg hadde med rektor, laget jeg intervjuguiden til bruk i elevintervjuene. Også med disse spørsmålene gjorde jeg to pilotintervjuer før de virkelige intervjuene, hvoretter jeg omarbeidet spørsmålene. Her var det blant annet en utfordring å stille spørsmål uten å bruke for akademiske eller svært presise formuleringer som kunne være vanskelig for informantene å forstå, eller som kunne virke ledende på informantenes svar, slik jeg har påpekt i 3.1 Epistemologiske vurderinger.

3.3.3 Valg av informanter

Den første informanten jeg forholdt meg til, var som nevnt en tidligere elev ved skolen. Senere snakket jeg med skolens rektor og med seks elever med innvandrerbakgrunn ved skolen.

Skolens rektor

Skolens rektor har hovedansvaret for elevenes pedagogiske utbytte (Møller et. al 2000: 245). Rektor har dessuten stor innvirkning og påvirkningsmulighet når det gjelder de strukturelle forhold i skolen og bakenforliggende mønstre som utgjør skolens kultur (Imsen 2004: 161-162). Det er derfor grunn til å tro at rektor har oversikt over hvilke tiltak eller strategier skolen vektlegger, og at rektors holdninger og strategitenkning ofte har betydning for elevene ved en skole. Rektors og ledelsens holdning til og mål overfor elever med innvandrerbakgrunn var derfor tema for et intervju som i tillegg til å skulle gi innsikt i dette, også skulle være med å danne grunnlag for intervjuene med skolens elever. Skolens rektor uttalte seg ved noen anledninger på vegne av skolens ledelse. Når jeg i forbindelse med empiriske funn i denne oppgaven bruker begrepet ”skoleledelsen”, dette er med bakgrunn i rektors uttalelser.

Elevutvalg

Skolen ønsket ikke å bruke av undervisningstiden til at jeg skulle presentere min oppgave og rekruttere elever. Isteden ønsket de at jeg skulle snakke med elevene i friminuttet for å finne interesserte. Jeg henvendte meg dermed i et friminutt til elever som så ut som de hadde innvandrerbakgrunn, hvilket resulterte i at jeg plukket ut elever etter ytre kjennetegn som hudfarge, hårfarge eller klær. Det var en fordel at jeg kunne velge strategisk i forhold til det utvalget jeg ønsket, men samtidig kan det oppleves stigmatiserende å bedømme folk etter utseende på denne måten.

Gruppen ”elever med innvandrerbakgrunn” er sammensatt og består av mennesker med svært ulik bakgrunn og tilhørighet. Oppfatninger av skolen kan også variere mye

etter hvilke lærere man har, hvordan klassen er og hvor lenge man har vært elev ved skolen. For å fange opp noe av denne variansen var det hensiktsmessig med en spredning i informantgruppen hva gjaldt kjønn, hvilken klasse de gikk i, opphavsland og religion. Jeg ønsket bare elever som hadde vært elever ved skolen i minst ett år. Utvalget på seks elever bestod av tre jenter og tre gutter; tre var født i Norge. Ved flytting til Norge var en noen måneder gammel, en var 10 år og en 12 år. To hadde opphav fra Pakistan, en fra Eritrea, en fra Etiopia, en fra Vietnam og en fra Irak; tre var muslimer, en var buddhist og to var kristne (den ene av disse var ortodoks etiopisk kristen). Ingen av informantene gikk i samme klasse. Alle elevene stilte opp som avtalt og vi gjennomførte intervjuer på mellom 35 og 50 minutter.

Oversikt over informantene:

	"Haider"	"Helen"	"Sing"	"Yohannes"	"Yasmin"	"Aisha"
Kjønn	Gutt	Jente	Gutt	Gutt	Jente	Jente
Botid i Norge	8 år	Født i Norge	17 år	Født i Norge	Født i Norge	5 år
Opphavsland	Irak	Eritrea	Vietnam	Etiopia	Pakistan	Pakistan
Religion	Muslim	Kristen	Buddhist	Etiopisk ortodoks kristen	Muslim	Muslim
Klassetrinn	Vg3	Vg3	Vg2	Vg2	Vg3	Vg3

4. Empiri

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for funn jeg har gjort i mine undersøkelser. Først vil jeg gjøre rede for føringer gitt i læreverk og på politisk nivå. Ettersom dette er en casestudie, vil jeg deretter gi en presentasjon av skolen med utgangspunkt i det jeg fant ut ved å studere deres nettside og i forprosjektet. Deretter vil jeg, med utgangspunkt i intervjuet med skolens rektor, gi en presentasjon av tenkning og mål i forhold til elever med innvandrerbakgrunn slik det formuleres av ledelsen ved skolen. Hovedvekten i dette kapitlet vil ligge på elevintervjuene.

4.1 Politikk og læreplaner

Politiske føringer for undervisningssektoren gis blant annet i stortingsmeldingen “Kultur for læring”. Her beskrives et økende mangfold i Norge, hvilket:

...innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. (...) En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter
(Kunnskapsdepartementet 2004).

Skolen skal altså legge til rette for at alle elever, uansett bakgrunn, kan utvikle sine evner. Dette er i tråd med de krav som stilles om tilpasset opplæring som middel for å kunne gi alle elever, med ulik bakgrunn, den oppfølging de trenger for å få mest mulig ut av skolegangen. I stortingsmelding 16 “...og ingen stod igjen” står det:

En viktig egenskap i ledelse av barn og unges læring er å stille krav og uttrykke forventninger til deres innsats ut fra den enkeltes forutsetninger. (...)Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring (Kunnskapsdepartementet 2006).

Det beskrives også som et mål å benytte mangfoldet på en konstruktiv måte.

I et samfunn som i økende grad preges av kulturelt, språklig og livssynsmessig mangfold, vil en ved å benytte mangfoldet konstruktivt til utvikling av nye ideer og løsninger, kunne øke mulighetene for anerkjennelse, likeverdige tilbud, mestring og utvikling for alle.
(Kunnskapsdepartementet 2007)

I Læringsplakaten står det at skolen skal ”stimulere elevene (...) i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (...)”. Det er altså et eksplisitt krav om at skolen skal bidra i elevenes identitetsdanning. Ettersom kulturtilhørighet er en viktig del av identiteten, synes det naturlig at opplevelsen av tilhørighet til opphavskultur og til norsk kultur er en del av opplæringen. Skolen skal også bidra til å utvikle kulturell kompetanse, hvilket også indikerer at kunnskap om kulturforskjeller og diskusjoner rundt ulikhet bør inngå i undervisningen (Utdanningsdirektoratet).

Læreplanen i samfunnsfag for videregående skole stiller direkte krav til undervisning om ulike kulturer og flerkulturelle samfunn. ”Kultur” er et av hovedområdene i læreplanen. Dette hovedområdet ”omfattar fleirkulturelle samfunn og religionen si rolle i kulturen. Det handlar om urfolk, etniske og nasjonale minoritetar og korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast”. Blant kunnskapsmålene står det blant annet at elevene skal kunne definere kultur og gi eksempler på at kultur varierer med tid og sted, kjenne til kulturen til noen minoriteter i Norge, drøfte utfordringer i flerkulturelle samfunn, forklare årsaker til fordommer, diskutere hvordan fremmedfrykt og rasisme kan motarbeides og gi eksempler på hvordan religion påvirker samfunn og kultur (Utdanningsdirektoratet 2006).

Det ligger altså klare politiske føringer skolen skal etterleve overfor elever med innvandrerbakgrunn og hva gjelder undervisningen om flerkultur. De enkelte elevers bakgrunn skal benyttes til det beste for den enkeltes utvikling, skolen skal bidra i identitetsutviklingen, kulturell kompetanse skal utvikles av elevene, og en rekke emner som omhandler bakgrunn og ulikhet skal innlemmes i samfunnsfaget.

4.2 Oslo Katedralskole

Av skolens hjemmesider fremgår det at skolen ble opprettet allerede i middelalderen og feiret 850 årsjubileum i 2003. Skolen ligger sentralt i Oslo og har dermed elever fra mange deler av byen og med ulik bakgrunn. Som nevnt har 25% av elevene innvandrerbakgrunn. Nettsiden beskriver elevmiljøet som inkluderende og mangfoldig med engasjerte elever som deltar i ulike elevlag som Kammerorkesteret, Katta Amnesty, KGB (Katta Gastronomiske Borgerskap), Kattas Kunstnere og Katta Radikale Forening, for å nevne noen. Skolen har høye karakterkrav og er en rent allmennfaglig skole med et bredt fagtilbud. Når det gjelder språkfag, har skolen det mest omfattende tilbudet i Oslo og underviser blant annet i italiensk, russisk og latin (Oslo Katedralskole 2002).

Informasjonen jeg fikk av den tidligere eleven jeg intervjuet, gav en personlig opplevelse av skolen som utfyller dette bildet. Han fortalte at han oppfattet skolen som nokså konservativ med lange tradisjoner og en dedikert lærerstab bestående av mange tidligere elever. "Idealisme" og "skoleånd" var ord han brukte for å beskrive følelsen som preget skolen. Han hadde også et meget positivt inntrykk av skolens ledelse som han beskrev som "svært dyktige". Han omtalte elevene ved skolen som "oppegående", hvilket han mente var en konsekvens av de høye karakterkravene for inntak skolen har hatt over lengre tid. I tråd med det nettsidene beskriver, fortalte han også om et variert og inkluderende elevmiljø med mange lag og interessegrupper. Han hadde selv hatt noen medelever med innvandrerbakgrunn i klassen, hvilke han regnet for å være flinke og ambisiøse. Disse elevene holdt seg imidlertid mye sammen med hverandre, og han regnet dem ikke for å være spesielt integrerte. Han hadde ikke inntrykk av at skolens ledelse jobbet ut fra eksplisitte tiltak med mål om å fremme integrering.

4.3 Skoleledelsenes tenkning og tiltak overfor elever med innvandrerbakgrunn

Her vil jeg først beskrive ledelsens meninger og tiltak overfor elevenes kulturtilhørighet og deretter skolens rolle i denne sammenheng, slik jeg fikk innblikk i dette via skolens rektor.

4.3.1 Verdien av tilhørighet

På spørsmål om hvorvidt informanten mente det var viktig for elever med innvandrerbakgrunn å bevare tilknytning til verdier, språk og tradisjoner fra den kultur de har opphav fra, svarte han ”der har jeg det synet at når de er i Norge og skal bli her, så må de jo følge våre normer og samfunnsregler”. På spørsmål om han generelt mente det var viktig å bevare tilknytning til opphav eller om det i større grad var viktig at de tilpasset seg, svarte han at ”hvis man vil bli her, så må man tilpasse seg i større grad”. Jeg skisserte et eksempel for å belyse helt tydelig hva jeg mente: ”Hvis man har pakistansk opprinnelse for eksempel, og da bevarer et syn på seg selv som pakistaner med tilknytning til pakistansk kultur og pakistanske tradisjoner. Det er det jeg tenker på”. Han sa da at ”i den grad det synliggjøres, så minner vi om at vi har våre normer som vi må leve etter”.

Dersom man imidlertid har med seg ”gode verdier som er forenelig med våre gode verdier, er det selvsagt verdifullt”. Han nevnte også at ”ytterliggående holdninger fra egen kultur har jeg lite sansen for”, men dette hadde heller ikke vært noe problem ved skolen. Han mente det var veldig viktig for elever med innvandrerbakgrunn å identifisere seg med og å ta opp i seg norske verdier og tradisjoner. Ledelsen ved skolen hadde ikke diskutert elever med innvandrerbakgrunns identitet og følelse av tilhørighet, men, i følge min informant, ”konstatert at det er naturlig” at disse elevene tilpasser seg norske verdier og kultur.

4.3.2 Skolens signaler om tilhørighet

I motsetning til hva skolens nettside uttrykte om fokus på mangfold, beskrev rektor at skolen ikke gjorde forskjell eller hadde spesielle tiltak overfor elever med innvandrerbakgrunn i vanlig undervisning.¹⁸ Informanten fortalte at elevenes opphavlige verdier og kultur ikke var noe tema i læreplanene og at de dermed ikke fokuserer spesielt på dette. Imidlertid mente han man "toucher inn på" spørsmål knyttet til dette når man diskuterer norske verdier og kultur, og at det da gjelder å "finne en balansegang", med hvilket han mente å finne de verdiene man har felles. Han mente også at de som går i de vanlige klassene er såpass integrert at det ikke kreves spesielle tiltak overfor dem.

På spørsmål om hvorvidt de hadde spesielle ønsker for de elevene som har innvandrerbakgrunn på skolen, sa informanten at de ikke hadde dette og at "Jeg ser ingen grunn til det heller. Tvert imot er det viktig at de skal nå de samme mål som andre elever". Han fortalte at det eneste stedet flerkulturelle emner ble nevnt i skolens strategiske plan, var der det stod at man setter pris på det mangfoldet man har ved skolen. "Det er greit å ha med seg sin egen ballast, men altså på best mulig måte i vårt fellesskap". Dette positive mangfoldet bidro til svært stor grad av trivsel i elevflokkene, hvilket er en viktig forutsetning for at man skal kunne arbeide godt, ifølge informanten. Det er lov å være seg selv ved skolen, og ingen grupper blir "uglesett" eller mobbet på grunn av "litt spesiell klesstil eller litt spesielt utseende" ifølge rektor.

I ledelsen diskuterte de altså ikke hva de kunne gjøre for å gi de elevene ved skolen som har innvandrerbakgrunn best mulig utbytte av skolegangen. Dette kom av at de ikke gjorde forskjell på elever. Det var det samme tilbudet som gikk til elever med innvandrerbakgrunn som til dem med norsk bakgrunn. De fokuserer på å tilrettelegge

¹⁸ De har for øvrig egne klasser for elever med kort oppholdstid i Norge, men elever i disse klassene var ikke mitt fokus.

undervisningen for dem som trenger det, ”enten de har den ene eller andre bakgrunnen”.

Lærerne ble dermed heller ikke gitt noen føringer når det gjaldt undervisning av elever med innvandrerbakgrunn. Ledelsen oppfordret ikke til å snakke om kulturforskjeller på noen spesiell måte eller til å trekke inn identitet i undervisningen. Dette ble regnet for å inngå i de ulike fag, og ledelsen regnet det ikke som nødvendig å fortelle lærerne at de skal følge det regelverk som ligger til grunn. Lærerne lagde periodeplaner etter drøfting med elevene basert på læreplanmålene som så ble oversendt ledelsen. De hadde ikke noe spesielt fokus på flerkultur når de valgte ut undervisningsmateriell, og det var heller ikke noe i skolens reglement som omhandlet flerkultur. Ledelsen gav ikke føringer for diskusjoner som er viktige å ha i klassene, eller litteratur som bør leses.

Det som ble gjort fra skolens side for å stimulere til at elevene skulle identifisere seg med norske verdier og tilpasse seg det norske, var først og fremst å følge læreplanenes mål i de respektive fag, ble det meg fortalt. I tillegg arrangerer elevlaget Kattuglen hver 17. mai et stort arrangement i skolegården hvor man først har 17. mai-frokost og deretter går man i tog. Også de elevene som har innvandrerbakgrunn deltar på dette og man har, ifølge rektor, fellesskapsfølelse, synger nasjonalsangen og holder tale om de norske verdier og grunnlovsdannelse. De har også juleavslutning i kirken hvor alle blir oppfordret til å delta.

Tilsvarende arrangement for å feire det internasjonale eller de ulike kulturene ved skolen, i form av ”internasjonal dag”, hadde de hatt i mange år, men ikke dette året. Elevene hadde skulket unna, og ledelsen ville derfor ikke bruke en skoledag på dette. ”Vi kan ikke bruke en hel dag på det uten å ha noe faglig innhold, da er det ikke verdt det”. Det var bestemt i samråd med elevrådet at man skulle avlyse, men det skulle vurderes igjen til høsten. I forbindelse med arrangementet hadde elever med ulik kulturbakgrunn hatt med seg mat knyttet til sin egen bakgrunn, og det hadde vært forskjellige aktiviteter. Det hadde vært noe faglig innhold, i form av ”mange

forskjellige foredrag på forskjellige rom”, på disse dagene, men elevene hadde deltatt i svært liten grad på det. Det var ikke obligatorisk å delta.

På spørsmål om hvorvidt Berry et als. forskning, som viser at de ungdommene som har det best med seg selv og som klarer seg bra i samfunnet, har både tilhørighet til opphavskultur og til kultur i det landet man bor i, sammenfalt med de erfaringer de hadde gjort seg, svarte han: ” Ja, når vi har hatt ulike feiringer. For eksempel da skolen feiret sitt store jubileum for 4 år siden så hadde vi veldig mange fine kulturinnslag av ulike kulturer hvor elevene deltok”. Dette var dans og andre innslag som hadde vært veldig populært. Han mente at både elever og lærere var flinke til å trekke inn ulike kulturinnslag der hvor det passet fint inn i læreplanmål. De hadde altså gode erfaringer med denne typen innslag ved feiringer, men i vanlig undervisning fremheves flerkultur ikke som et særlig viktig satsningsområde.

Vi fremhever ikke det som et særlig viktig satsningsområde fordi det ligger naturlig i det hele. (...)Jeg tror det er viktigere at det gjøres på den måten enn at det trekkes frem som noe det er særlig behov for. For det kan fort oppfattes som om det blir gjemt bort og derfor må trekkes frem ustanselig, og slik er det ikke.

Skolens rolle i forhold til elevenes identitetsbygging var, slik han så det, å bidra med den norske biten. Som eksempel nevnte han deres tradisjon for at juleavslutningen foregår i kirken. Da kom ofte de muslimske elevene og spurte om de måtte gå dit. De fikk da til svar at ”selvsagt ikke, det er en frivillig sak, men det må da være morsomt for dere å være til stede og oppleve hvordan de kristne grunnverdier formidles”. De pleide da å komme og å synes at det er en fin og verdig avslutning, ifølge informanten.

4.3.3 Oppsummering

Hovedinntrykket etter intervjuet med skolens rektor er at han ikke er spesielt opptatt av elever med innvandrerbakgrunns kultur og tilhørighet. Det viktigste for ham er å bidra til at eleven skal greie seg bra i samfunnet, og dette mener han skolen best bidrar med ved å formidle ”de verdier og de ferdigheter og kvalifikasjoner, den

kompetansen de trenger for å fungere i det norske samfunn”, hvilket synes å være ”norske” verdier slik jeg tolker ham. Han mener at det ikke er skolens oppgave å formidle de respektive minoritetenes egen kultur. Ifølge Lidén var skolereformene som kom på 90-tallet preget av sterkt fokus på nasjonale verdier. Gudmund Hernes som var ansvarlig minister i forbindelse med disse reformene mente at å tape slaget om enhetsskolen ville være å ”tape nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn”. Han mente at kunnskap som skulle sikre nasjonal identitet, felles tro og mening måtte være læreplanenes mål (Lidén 2001: 68). Ausubel et al. understreker at et samfunn trenger skolen for å sikre at vesentlige deler av et samfunns kultur blir overført til den yngre generasjon. I alle kulturer ligger føringer for oppførsel overfor andre mennesker, holdninger og sosial organisasjon, og skolen er viktig for å overføre slike kulturelle verdier (Ausubel et al. 1977: 426).

Han legger læreplaner og skolens planer og reglement til grunn for sin praksis og grunngir sine svar ut fra disse. ”Deres opphavlige verdier og kultur er ikke noe tema i læreplanene våre, og da fokuserer ikke vi noe spesielt på det”. Som jeg tidligere har påpekt, er imidlertid det å kunne ”beskrive hovudtrekk ved kulturen til nokre minoritetar i Norge og drøfte utfordringar i fleirkulturelle samfunn” et av kunnskapsmålene i læreplanen for samfunnsfag. Han føler det ikke nødvendig å formidle noe overfor lærerne ved skolen om hvordan de bør ta opp flerkultur eller behandle elever med innvandrerbakgrunn.

Det ligger også en idé til grunn om at det ikke vil være tjenlig å gjøre forskjell i bakgrunn og kultur mer synlig. Fravær av et eksplisitt fokus eller egne mål og strategier overfor elever med innvandrerbakgrunn begrunnes med at slikt vil kunne bidra til at disse elevene ikke oppfattes som en integrert del av elevmassen. I forbindelse med dette er det imidlertid interessant at han trekker frem gode erfaringer med at elever med innvandrerbakgrunn viser frem dans eller mat som er annerledes ved feiringer eller tilstelninger hvor dette passer inn. Da er det greit å vise at man er annerledes, men om deres egenart trekkes inn i ordinær undervisning, engasjerer han seg ikke i.

Med bakgrunn i dette kan man tenke seg at elevene ved skolen først og fremst oppfatter at det er norske verdier og erfaringer som blir etterspurt og gjort viktige i klasserommene. En konsekvens av dette vil muligens være at det i første rekke er elevenes tilhørighet til majoritetskulturen som styrkes i skolen. På den annen side signaliserer ikke ledelsen ønsker overfor lærerne når det gjelder deres formidling om dette, og man kan dermed anta at de ulike læreres signaler overfor elever når det gjelder tilhørighet til ulike kulturer varierer.

4.4 Elever med innvandrerbakgrunn om identitet og skolens rolle

For å belyse problemstillingen min, vil jeg presentere elevintervjuene med vekt på de opplysningene elevene gir om skolens signaler og deres egne syn på disse signalene. Jeg vil også presentere elevenes tanker om identitet og tilknytning til opphavskultur og til norsk kultur. Deretter vil jeg forsøke å plassere mine seks informanter i forhold til Berry et als. kategoriseringer. Til sist vil jeg sammenligne hvordan skolens signaler om tilknytning sammenfaller med elevenes meninger om identitet og verdien av tilknytning til opphavskultur og norsk kultur.

4.4.1 Skolens signaler overfor elever med innvandrerbakgrunn

Skolen sender signaler om tilhørighet til opphavskultur og til norsk kultur på mange ulike måter. Jeg har, som nevnt i beskrivelsen av operasjonaliseringene jeg har gjort, spurt elevene om signaler i forbindelse med hva skolen gjør generelt for å ivareta et flerkulturelt fokus, om eventuell oppfordring til å bruke bakgrunnen sin i undervisningen og fokus i undervisningsmateriell, i diskusjoner i klassen og om oppfattelsen av læreres og ledelsens holdninger.

Som skolens rektor hadde hevdet, mente elevene jeg snakket med at elevmiljøet ved skolen generelt var godt, og de gav inntrykk av å trives. Elevmiljøet ble karakterisert

som mangfoldig, inkluderende og trygt. Motepress og mobbing trakk elevene frem som fraværende.

I motsetning til inntrykket jeg fikk ved å lese skolens nettsider, men i tråd med rektors uttalelser, merket elevene generelt lite som tydet på at skolen hadde fokus på mangfold og flerkultur. Elevene trakk riktignok frem at det var mangfold, og at det var elever fra ulike kulturer og fra ulike deler av byen, men de merket ikke at skolen hadde strategier eller tiltak som tilsa at de hadde fokus på mangfold. En informant trakk frem at man kunne ha norsk som andrespråk, og en sa at de hadde hatt internasjonal dag én gang. Ellers var det tydelig at det ikke umiddelbart var spesielle tiltak elevene var bevisst på som gikk på dette, hvilket indikerer at skolen ikke i stor grad løfter frem verdien av etnisk bakgrunn overfor skolens elever.

Når det gjaldt opplevelsen av at egen bakgrunn blir trukket inn i undervisningen, hadde fire av seks opplevd dette ved skolen. Slike opplevelser kan, som nevnt, signalisere overfor elevene at deres bakgrunn er viktig og nyttig i skolesammenheng og gi eleven anledning til å reflektere over sin opphavstilhørighet. Det var tydelig at det var de tre informantene med muslimsk bakgrunn som hadde brukt sin bakgrunn i undervisningen i størst grad. "Aisha" som har pakistansk bakgrunn, hadde for eksempel skrevet gruppeoppgave om de pakistanske butikkene på Grønland i samfunnslære. Oppgaven hadde vært noe i retning av å skrive om en kultur man kjente til. "Yasmin" hadde fortalt om pakistansk bryllupstradisjon i samfunnslære.

At de muslimske informantene hadde opplevd dette i størst grad, kan ha sammenheng med at muslimsk kultur ofte omtales i mediene og at ulikheter som følge av Islam får stor oppmerksomhet. "Nadia" mente dessuten, som jeg vil komme tilbake til, at mange muslimer føler at man ofte må forklare og forsvare seg og religionen sin. To av de tre muslimene hadde også fortalt noe om islam i religionsfaget. "Haider" fortalte at det av og til hendte, også i samfunnslæretimene, at han følte seg forpliktet til å fortelle og forklare. Dette gjaldt dersom de hadde om religion eller fordommer. Han hadde også i historiefaget holdt foredrag om islams utbredelse. Av de tre som ikke hadde muslimsk bakgrunn, hadde bare én opplevd noe slikt. Han hadde i

geografi blitt spurt om hvor på kartet han var fra og demografiske opplysninger, men ikke noe utover det.

I undervisningsmaterialet de bruker mente fem av seks at det var fokus på ulike kulturer. Det er grunn til å tro at å ta det flerkulturelle inn i materialet, gir elever med innvandrerbakgrunn mulighet til å reflektere over egen identitet, noe som kan bidra enten styrkende eller svekkende i forhold til tilhørighet til opphavskultur. I samfunnsfag var emnene som ble tatt opp, ifølge informantene, skjev fordeling av godene mellom nord og sør, om religioner og hvordan religioner kan føre til konflikter. Av andre fag hvor flerkultur var tema, ble religion og historie nevnt. Intervjuene ble gjennomført helt i begynnelsen av skoleåret. Flere av elevene syntes det var vanskelig å huske hva som stod i bøkene de hadde brukt før sommeren, og visste enda ikke hva som skulle komme i de bøkene de hadde nå.

Når det gjaldt diskusjoner om flerkultur, svarte fem av seks at de hadde hatt denne typen diskusjoner i klassen. Elevene får i slike diskusjoner mulighet til å diskutere holdninger som kulturer står for. Dersom det er rom for ulike meninger med opphav i kultur, signaliserer dette at opphavskultur er “gyldig” grunnlag for holdninger og verdier. “Aisha” hadde bare opplevd at de snakket om ulike religioners objektive kjennetegn, men ikke at de diskuterte denne kulturelle utfordringen og egne meninger, for eksempel med utgangspunkt i media. Ifølge henne fortalte læreren isteden hva som ble diskutert i mediene for at elevene skulle få innblikk i dette. Det vil si at det i denne klassen først og fremst var lærerens tolkninger som kom frem.

I de andre klassene jeg hadde informanter fra, var det imidlertid mer vanlig med diskusjon og debatt, særlig i samfunnsfagene, men også i religionsfaget. Emner elevene kunne huske å ha diskutert var: karikaturtegningene av profeten Mohammed, retten til å gå med hijab eller burka, den skjeve fordelingen mellom nord og sør, årsaker til og ulike følger av kriger, kastesystemet i India, Islam, religioner som årsak til konflikt, flaggbrenning, ulike syn på homofili, kvinnesyn, diskriminering fra politiet og muslimers trusler overfor Kadra på grunn av hennes uttalelser. “Yasmin” mente at det også var noen tema de ikke diskuterte fordi læreren ikke ville skape

konflikt eller oppfattet temaet som for sensitivt. Et eksempel på en slik debatt var diskusjonene rundt de nevnte karikaturtegningene. “Yasmin” mente selv at tegningene og andre tema burde diskuteres, slik at man kunne nyansere det inntrykket man fikk i mediene, men dette ble altså ikke gjort i den klassen hun gikk i.

Jeg ønsket også å få innblikk i hvordan eller hvorvidt ulike syn kom frem under denne typen klassesdiskusjoner, eller om man stort sett gav uttrykk for enighet. Om det er kultur eller rom i klassene for å ytre uenighet, kan ha betydning for hvorvidt det oppleves som akseptert å ha en annen holdning enn majoriteten. Av de fem som hadde denne typen diskusjoner, svarte alle at elevene hadde ulike meninger og at det var greit. Ingen oppgav at de opplevde at læreren prøvde å overtale noen, eller tok klart side. Derimot mente de at lærerne prøvde å få frem ulike syn og stort sett holdt seg nøytrale. “Haider” trakk imidlertid frem at det var greit å være uenig, men bare om man hadde gode argumenter for det man mente. Det nyttet ikke bare å si at man mente noe annet enn andre uten å kunne forklare hvorfor. Dette mente han kunne være problematisk for noen elever med innvandrerbakgrunn, ettersom de ikke behersket språket like godt og dermed hadde vanskeligere for å “vinne” en argumentasjon.

Når det gjaldt elevenes samlede oppfatning av skolens signaler i forhold til verdien av opphavskulturen, mente fire av seks at de ikke hadde mottatt signaler fra skolen om at det var viktig å bevare en identitet som medlem av den gruppen de tilhørte. En nevnte at han hadde hørt om en internasjonal dag, men han hadde ikke opplevd dette mens han gikk på skolen. “Aisha” sa at hun mente at skolen heller ville fokusere på å “prøve å gjøre oss norske” for at man ikke skulle bli “mistenkt eller nedverdiget”, som hun sa.¹⁹ To av seks fortalte at de mente at skolen signaliserte at en kombinasjon av tilhørighet til norsk kultur og til opphavskultur var bra med hensyn til elevenes identifisering. Dette mente de lærerne viste i diskusjoner eller i undervisningen, for eksempel i prosjekt hvor man kunne jobbe med ulike kulturer. “Yasmin” trakk i

¹⁹ Jeg spurte da om hun mente “diskriminert”, hvilket hun bekreftet. “Aisha” hadde bodd i Norge i 5 1/2 år.

denne forbindelse frem at hun i norsktimen var blitt bedt om å finne et eventyr fra hjemlandet.

Elevene trakk frem at skolen sendte signaler om verdien av norsk kultur i undervisningen i form av hva læreren sa i timene og via fokuset i pensum.²⁰ 17.mai-feiring, russefeiring og Operasjon Dagsverk hvor man skulle representere Norge ble også nevnt som eksempler på hvordan skolens signaliserte noe om identitet og tilhørighet. Det var også flere elever som trakk inn hvordan de mente ledelsen signaliserte noe om at norsk kultur var viktigst når de ikke bidro til å realisere elevenes initiativ til å gjennomføre arrangementer som id-fest eller deres forsøk på å skaffe et bønnerom.

Fire av seks trodde ikke ledelsen diskuterte eller har noen klar formening om hva de elevene som har innvandrerbakgrunn burde identifisere seg med. “Sing” sa: “jeg tror ikke de har så mye meninger om hvem vi skal bli, kulturelt sett. De har fokus på prøvene og hvordan vi skal greie oss videre”. “Yasmin” uttalte om ledelsens syn på elevenes kulturtilknytning at ”jeg tror de mener vi bør bevare begge tilhørighetene”. Det at lærerne ba henne fortelle om kulturen, diskutere og å stå for det hun mente gav henne dette inntrykket. “Haider” hadde inntrykk av at ledelsen ønsket at han skulle bli mer norsk, fordi de mente at det var nødvendig for at elevene skal “gå videre eller gå langt”. Slik jeg forstod ham mente han at ledelsen var opptatt av at elevene skulle tilegne seg kunnskap om norske verdier og normer for å klare seg best mulig i det norske samfunnet, hvilket er i tråd med rektors uttalelser.

Når det gjelder elevenes meninger om skolens signaler, hadde ingen av de som hadde erfart at deres bakgrunn ble trukket inn i undervisningen, opplevd dette som negativt.²¹ “Haider” syntes det var bra fordi “da får de andre vite hva jeg tror på og får eventuelt et bedre syn på Islam”. Han mente folks fordommer ofte kommer av at de

²⁰ “Yasmin” påpekte for eksempel at historieundervisningen først og fremst dreide seg om Norge og Vest-Europa.

²¹ Som nevnt hadde 4 av 6 opplevd at deres bakgrunn ble trukket inn i undervisningen.

ikke visste noe særlig, og at det dermed ville være bra om han, som vet, kunne fortelle. Han syntes det var passe mye fokus på opphavskultur i skolen og nok anledninger hvor han fikk fortelle. Det var ingenting han opplevde at han ikke ville svare på. “Sing” trakk frem at han generelt ble veldig engasjert i å svare når hans bakgrunn ble trukket frem i undervisning eller ellers. Han følte at det ble fokus på “hans greie”, at noe han kunne mer om enn de fleste, ble tema for undervisningen. Han trakk frem at dette burde skje der det passet inn med pensum for at det skulle være naturlig. Også han mente at dette skjedde passe ofte i forhold til hans preferanser. “Aisha” mente hun ble mer konsentrert når hun fikk en slik oppgave, og at det var spennende å fortelle for de andre i klassen som “ikke har peiling” på et emne hun visste mye om.

“Yasmin” trakk imidlertid også frem negative sider ved en slik form hvor man trekker inn opphavskultur. Hun fortalte at hun personlig hadde opplevd det som positivt når det hadde skjedd med henne. Hun likte å fortelle andre i klassen om egen bakgrunn og kultur, men hun understreket at dette ikke måtte komme som en ekstraoppgave med stor arbeidsmengde slik at det gikk utover annet skolearbeid, eller ble en hvilepute for læreren hvor hun måtte gjøre lærerens jobb. Hun kunne også tenke seg at andre enn henne selv kunne oppleve det som negativt å fortelle om egen bakgrunn, ettersom det jo var å understreke at man var annerledes.

De to informantene som ikke hadde opplevd at deres bakgrunn ble trukket inn i undervisningen, var heller ikke negative til en slik form hvor man trekker inn opphav. “Helen” mente hun ville synes det var hyggelig å bli spurt om å fortelle om opphavsland eller –kultur. Hun visste imidlertid ikke så mye om opphavskulturen og understreket at hun måtte ha fått nok tid slik at hun kunne “hatt en liten studie om det” og snakket med foreldrene. “Yohannes” savnet ikke å bli spurt, men “hadde ingen problemer med å fortelle” om opphavslandet, hvis noen spurte.

Noen av informantene hadde opplevd å føle seg uenig i verdier eller holdninger som majoritetskulturen og de fleste i klassen stod for. Alle de muslimske informantene hadde opplevd dette innen ulike emner. “Haider” beskrev noen områder hvor han var

uenig. Mange i klassen var ateister, mens han mente at det ikke kunne være tvil om Guds eksistens. Han mente det var litt nedverdiggende å tro at så mange religiøse mennesker rundt i verden tok feil. Han mente også at ekteskapspraksisen i Norge var kritikkverdig, ettersom man ikke ofrer seg nok for å få det til å fungere, og fordi man ofte ventet for lenge med å gifte seg. Han sa fra når han var uenig i noe, men mente likevel at det noen ganger kunne bli ubehagelig å fortelle at han var uenig. Da måtte han komme med gode argumenter for å forklare sitt syn, og det kunne understreke et skille i forhold til dem som mente noe annet. Han mente også at det ofte kunne oppleves som ubehagelig for dem som mente noe annet dersom han argumenterte for sitt syn. Han kunne få “sterke reaksjoner” dersom han var uenig.

“Yasmin” beskrev det hun trodde var en vanlig opplevelse muslimer i Norge sitter med: “På grunn av medias negative fokus på Islam, blir det nesten sånn at du må forsvare deg hele tida. Så blir det sånn samme diskusjonene gang på gang på gang”. Når hun gjorde dette, ble hun møtt med blandete reaksjoner. Noen hørte og lot til å forstå, mens andre avviste hennes versjon. Hun hadde imidlertid ikke problemer med å si at hun for eksempel ikke ville drikke alkohol i russetiden fordi hun var muslim. “Aisha” trakk også frem dette med folks oppfatning av religionen hennes. Hun hadde opplevd at noen i klassen hadde uttalt seg om Islam på en måte som, ifølge henne, ikke stemte. Hun hadde imidlertid aldri rukket opp hånda og kommet med motsvar. Da jeg spurte om dette var fordi hun syntes det var ubehagelig eller ikke ville være uenig, sa hun at det ikke var derfor. Hun sa imidlertid ikke noe om hvorfor hun ikke sa andre elever imot i klasserommet. “Jeg vet ikke hvorfor, egentlig. Jeg har aldri gjort det”. Også “Yohannes” hadde til en viss grad opplevd å føle seg litt uenig hvis man diskuterte religion. Han hadde da ingen problemer med å si at han var uenig.

De fleste informantene mente at skolen ikke gjør mye for å formidle viktigheten av å bevare opphavskultur. En av informantene gir uttrykk for at han mener det er naturlig at ungdommene selv, sammen med sine foreldre, tar seg av den delen av identitetsdanningen. Bare ”Helen” mente at skolen ikke gjorde noe spesielt for å få elevene til å “føle seg norske”. Hun feirer imidlertid 17. mai og jul hjemme, er født i

Norge og sier hun føler seg helt norsk. De øvrige fem peker på ulike signaler som de mener tilsier at skolen ønsker at de skal styrke sin norske identitet. To nevner 17-maifeiring, en nevner norsktimene hvor man først og fremst lærer om norsk litteratur og historie, og en informant trekker inn ”Operasjon Dagsverk” hvor de representerer Norge og skal hjelpe andre land. De tre informantene som er muslimer, nevner alle i forbindelse med samtalen rundt skolens signaler at de har opplevd tilfeller hvor de har oppfattet at skoleledelsen ikke har vært imøtekommende når de har ønsket å arrangere noe knyttet til opphavskultur. Det tilfellet to informanter trekker frem gjelder en id-fest hvor ledelsen hadde gitt beskjed om at de måtte selge 50 billetter for å få låne lokale. Dette klarte de ikke og fikk dermed ikke arrangere noen fest, hvilket de følte urettferdig og vel strengt. ”Aisha” sa at ”rektor var veldig streng med det. Det var ikke lett”. I det andre tilfellet fortalte ”Haider” at det var noen muslimer som ønsket et bønnerom, men hadde fått beskjed om at det ikke var noen rom ledige til dette formålet. ”Haider” mente dette var en dårlig unnskyldning, ettersom det ”alltid er et rom ledig på denne skolen her”.

4.4.2 Elevenes tanker om identifisering og tilknytning

Alle informantene med unntak av én mente det var svært viktig for ungdom med innvandrerbakgrunn å bevare tilknytning til verdier, språk og tradisjoner fra opphavskulturen. Den av informantene som var minst opptatt av dette, var ”Helen”. Hun syntes det var ”greit å vite litt om bakgrunnen” sin, men hun var ikke opptatt av å ta vare på foreldrenes kultur, og syntes ikke man burde legge for mye vekt på regler fra andre kulturer. Hun understreket at dette var det hun mente for sin egen del, men at alle måtte finne en form som passet for dem. En av de andre informantene mente at tilhørighet til opphavskultur ikke måtte gå utover tilpasningen til det landet man bor i. Han mente man burde ta det beste fra ulike kulturer, bevare en del, men ikke så mye at man ”ser bort fra Norge og nordmenn”. Denne responsen var tilsvarende den to av de andre informantene gav. Dette at man opplever tilhørighet til to kulturer, tilsvarer det Berry et al. beskriver som kjennetegn for Integrasjonsprofilen. På spørsmålet om hvorvidt det er viktig å bevare opphavskultur, svarte de to øvrige informantene bare at

de syntes det var viktig, uten å trekke inn forholdet til majoritetskulturen. Dersom man først og fremst er opptatt av tilknytning til opphavskultur, tilsvarer det Den nasjonale profilen slik den beskrives av Berry et al.

Årsakene til at informantene mente det var viktig å bevare tilknytning til opphavet, var mange. Fire av informantene trakk frem at de ikke følte seg helt norske, og at det derfor var viktig å vite hvor man kom fra. “Yohannes” forklarte at “Jeg føler meg ikke norsk selv om jeg har norsk statsborgerskap og selv om jeg er født her”; dermed mente han det var viktig å kjenne til røttene sine. Andres syn på en selv ble også trukket frem, blant annet av “Haider”: “Du er ikke norsk, og verken de fra landet ditt eller nordmenn ser deg som hundre prosent norsk”. Derfor er det viktig å bevare tilknytningen, “for da blir du mer sikker på hvem du er”. Flere nevnte at språket var viktig for å kunne snakke med slekt som bodde i foreldrenes opphavsland og for å kunne kommunisere når man var på besøk i hjemlandet.²² “Aisha” trakk også inn at det ikke bare er viktig å forstå språket, men også “forskjellige tanker” for god kommunikasjon. At familien ønsket at man skulle bevare språk og tilknytning til opphavskultur, ble også trukket inn. “Yasmin” fortalte at foreldrene var opptatt av at hun skulle ha kunnskap om tradisjonene fra hjemlandet, blant annet for å kunne gi gode svar dersom noen spurte hvordan man levde i opphavslandet. “Aisha” nevnte også at hun syntes det var dumt hvis “jeg hadde vært født her og bodd her hele livet, og så kunne jeg ingenting og Pakistan eller pakistansk kultur var ukjent for meg”. Dessuten mente hun generelt at “så mye kunnskap som man kan lære i livet, er bra”. “Sing” understreket at hans opphavskultur i seg selv inneholdt så mye bra at den derfor var viktig å bevare.

De fleste informantene mente det var viktig for ungdom med innvandrerbakgrunn generelt å ta opp i seg og å identifisere seg med norske verdier og kultur, hvilket tilsvarer Integrasjonsprofilen eller Den nasjonale profilen som begge kjennetegnes av unge som føler tilhørighet til majoritetskulturen. En uttalte at “Det er selvfølgelig

²² Alle informantene hadde vært i opphavslandet minst én gang mens de bodde i Norge, også de som var født her.

viktig å identifisere seg med den kulturen og sånn som er i det landet man bor i". Informanten mente dette var viktig for å gjøre det bra på skolen og for å få en god jobb. Man må tilpasse seg det landet man skal bo i fremover. Flere pekte på viktigheten av å finne en balansegang. "Jeg synes man bør ta det beste fra begge to", var "Yasmins" kommentar til det å forholde seg til to kulturer. To av informantene pekte på at det var viktig at samfunnet også tilpasset seg, og bidro til å gjøre tilpasningen lettere og for å støtte de som kommer. "Helen" mente dette var viktig "så de ikke blir holdt utenfor. Som hvis det kommer en ny elev i klassen, så prøver man å få dem til å føle seg vel med å starte i klassen". Tidsperspektivet ble også trukket inn. En av informantene mente det gikk automatisk å tilpasse seg etter hvert som man hadde bodd i Norge en viss tid.

I mitt materiale viste det seg en tilknytning til to kulturer hos alle informantene når det gjaldt opplevelsen av egen tilknytning og identitet. Opplevelsen av egen identitet syntes imidlertid å gi seg uttrykk på svært ulike måter. "Helen" fortalte hun var seg bevisst sitt etniske opphav, men at hun først og fremst så seg selv som norsk. Hun mente opphavskulturen ikke påvirket henne i hverdagen. Dette minner om Den nasjonale profilen med unge som først og fremst føler tilhørighet til kulturen i det landet de bor i.

"Haider" begynte med å si at han følte seg 100 prosent som en iraker, hvilket han understreket at han var stolt av. Men han mente at ettersom han bodde i Norge nå, var han mindre integrert enn han ellers ville vært i opphavslandet. Han kom frem til at tilhørighetsforholdet til de to kulturene stod på ca. 70 prosent til opphavslandet. På spørsmål om det ville si at han var 30 prosent norsk, svarte han imidlertid at han kunne se seg selv som helt norsk hvis han "skal integrere meg i norsk samfunn eller i en jobb". Han jobbet med å foreta spørreundersøkelser over telefon og opplevde at de han snakket med, antok at han var norsk. "Så jeg kan føle meg 100 prosent, eller ikke 100 prosent, men sånn 80-90 prosent". Han mente han forstod nordmenns språk og samtaleform fullstendig og kunne dermed tilpasse seg og fungere helt som en nordmann når dette var nødvendig. Dette var tilsynelatende situasjonsavhengig. En

slik opplevelse av tilhørighet til to kulturer kjennetegner Berry et als.

Integrasjonsprofil.

“Yasmin” beskrev at hun ikke kunne si om hun følte seg mer tilknyttet det ene enn det andre. Hun tok det hun syntes var best fra begge kulturer. Imidlertid svarte hun som regel at hun var pakistaner hvis nordmenn spurte, ettersom hun mente det var dette de forventet å høre, ikke “norsk”. Dette nevnte også en av de andre informantene. ”Sing” mente utseendet hans bidro til at folk så ham som en representant for det landet han hadde opphav fra, men han følte seg norsk i måten han oppførte seg på. Selv tenkte han på seg selv som like tilknyttet begge kulturer. “Aisha”, som hadde flyttet hit som 12-åring, skilte mellom fortid og fremtid for å beskrive identiteten. “Hvis jeg ser i forhold til fremtida mi, så ser jeg meg veldig som norsk”. Nå opplevde hun seg likevel like mye som pakistaner som norsk.

“Yohannes” beskrev seg selv først og fremst som etiopier. Han var født i Norge, men prøvde stadig å lære mer om kulturen og tradisjonene for å bevare tilhørigheten til opphavskultur. Han brukte internett, foreldre og et sosialt nettverk av mennesker med samme bakgrunn for å snakke om og utvide kunnskapene om opphavskulturen. På spørsmål om han følte seg norsk, svarte han at han var jo født her og hadde statsborgerskap, men aldri kom til å bli norsk. “Jeg føler meg kanskje litt norsk siden jeg er jo integrert i samfunnet og sånn, men jeg ser fortsatt på meg selv som etiopier og ikke norsk”. Når han var i hjemlandet, opplevde han ikke å skille seg ut. Han kunne tilpasse seg så godt at folk ikke tenkte på ham som annerledes, til tross for at han var født og oppvokst i Norge. En sterkere tilknytning til opphavskultur enn til majoritetskultur er ett av de kjennetegn som karakteriserer ungdom som plasseres under Den etniske profilen.

Øia viser til en undersøkelse som også viser at det er store forskjeller når det gjelder i hvilken grad ungdom med innvandrerbakgrunn føler seg som innvandrere. I undersøkelsen Øia viser til svarer 60% av de spurte at det stemmer ”svært dårlig” eller ”ganske dårlig” at de føler seg som norske. Tilsvarende svarte over halvparten at de følte seg som innvandrere. (Øia 2003: 197).

Ulike arenaer, det vil si om man er i offentlig eller privat sfære, spilte en rolle for informantenes opplevelse av egen identitet. Alle de informantene som hadde oppgitt at de både følte seg norske og som en representant for opphavslandet, kunne peke på ulike arenaer hvor de følte seg mer tilknyttet en av identitetene. De pekte på en sammenheng hvor den private sfære var den arena hvor de følte seg mest tilknyttet opphavslandet, mens de var mest norske i offentligheten, hvilket omfatter skolen. "Jeg er mest norsk utenfor huset mitt", sa "Haider". Hjemme var han sammen med familien og venner med samme bakgrunn, og da følte han seg mer i kontakt med opphavslandet enn ellers. Østberg viser til et lignende funn og gjengir et sitat som viser hvordan hjemmet som arena er avgjørende også for en av hennes informanter som også er en muslimsk gutt på omtrent samme alder som "Haider": "Jeg er to forskjellige personer. Når jeg er inne, er jeg en annen (...)" (Østberg 2003: 158). "Sing" trakk frem at det kom an på hvem han var sammen med. Var han sammen med venner med samme bakgrunn som han selv, snakket de morsmålet og hadde "sin greie". Men når han var sammen med nordmenn, var han som norsk. På skolen var også han mest norsk, selv om han hadde venner med begge bakgrunner der. Hos ham er det altså tydelig at skolen i seg selv har betydning. Øia viser til tall som tilsier at det er vanlig at ungdom med innvandrerbakgrunn har venner med både norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn (Øia 2003: 269-271).

Hos "Aisha" var skillet veldig tydelig og kom til uttrykk med hvilke klær hun gikk i. Klær har en kommunikativ side og sier noe om hvem man er og hva man tilhører (Østberg 2003: 115-116). Hun gikk i bukse og vestlige klær på skolen eller hvis hun var ute og jogget. Hun fortalte at foreldrene syntes dette var greit når hun ikke var hjemme, men at når de var hjemme eller på besøk hos noen, da gikk de i tradisjonelle klær fra opphavslandet. Det var også i de sammenhengene hun gikk med tradisjonelle klær at hun følte seg mest pakistansk. Det er vanlig blant pakistanere i Norge at man endrer klesdrakten for eksempel ved å bære hijab når man leser Koranen, eller ved at man bruker tradisjonelle pakistanske klær når det er fest. Det er også vanlig at både jenter og gutter skifter til tradisjonelle klær når de kommer hjem, slik "Aisha"

beskriver. De tradisjonelle klærne ”representerer både en livsstil og en estetisk stil” (Østberg 2003: 116-122).

”Yasmin” trakk frem at feiringer som hun feiret med andre pakistanere som for eksempel bryllup eller muslimske høytider, stod for de situasjonene hvor hun følte seg mest pakistansk. Østberg har gjort relaterte funn og beskriver at pakistanere i Norge ofte elsker pakistanske brylluper. Det er vanlig at familien i stor grad deltar i forberedelser, og det er fokus på stil, farger, klær og utsmykning (Østberg 155-156, 122). ”Yasmin” følte seg imidlertid norsk når hun var i Pakistan. Hun syntes det var stor forskjell på henne og det hun var vant til i forhold til det hun opplevde der. Blant annet syntes hun det var rart at kusunene som bodde i opphavlandet godtok alt foreldrene sa uten å stille spørsmål eller diskutere. ”Jeg må liksom fortelle foreldrene mine og diskutere og si sånn ‘nei, nå synes jeg det blir litt feil’ og sånn”. De to som hadde oppgitt at de følte seg henholdsvis helt norsk og helt etiopisk, gjentok nå at de følte seg like hele tiden, med unntak av ”Yohannes” som hadde sagt at han slett ikke følte seg norsk; han sa at han kanskje følte seg litt mer norsk på 17. mai enn ellers.

4.4.3 Kulturtilnæringsprofiler og de seks informantene

I det følgende vil jeg skissere hvilke av de fire kulturtilnæringsprofilene presentert av Berry et al. som er mest karakteriserende for de seks elevinformantene, basert på de intervjuer jeg har gjort.

”**Haider**” har bodd i Norge fra han var 10 år og forteller at han er knyttet til opphavskulturen. Han beskriver seg selv som ”hundre prosent iraker og veldig stolt av å være det.” Han synes det er en god opplevelse å fortelle om islam eller opphavlandet fordi han mener at informasjonen han gir, kan bidra til å gjøre andre mindre fordomsfulle. Denne tilknytningen til opphavskultur synes imidlertid ikke å stå i en motsetning til å oppleve seg selv som norsk for denne informanten. Han sier han kan føle seg tilnærmet hundre prosent norsk også når han utfører et arbeid eller omgås med nordmenn. Han beskriver hvordan han ser på integrasjon som et ideal. Han synes det er bra å bevare opphavskultur bare det ikke ”blir overdrevet”. Man må

også tilpasse seg og ikke følge hundre prosent de ritualer og regler man har med fra hjemlandet. Integrasjon “er det jeg har som fokus. Det er det som står helt øverst på lista mi.” Han kan arabisk og forstår ikke bare hva som sies på norsk, men også “ironien dems, måten å uttrykke seg på, måten å snakke til folk på”, som han sier. Slik jeg tolker ham mener han at han også forstår de kulturelle kodene og hvordan nordmenn tenker. Han “har både norske og utenlandske venner” og sammenfaller i høy grad med Berry et als. Integrasjonsprofil, slik jeg forstår ham.

“**Helen**” er født i Norge og føler seg norsk. “Jeg føler ikke at jeg er en innvandrer”, var noe av det aller første hun sa da vi startet intervjuet. Hun oppgir at hun ikke føler seg tilknyttet Eritrea i det hele tatt. “Jeg har ikke følt meg som noe annet enn norsk”. Hun har lite kjennskap til opphavslandet og kulturen der. “Jeg har vært der en gang i en sommerferie, og jeg kjenner ikke så mye til det”. Hun gir uttrykk for at bakgrunnskulturen ikke er viktig for henne: “Jeg driter i hva slags bakgrunn jeg har”. Dette gjelder, ifølge henne, også for de fleste vennene hennes som omfatter unge både med samme opphavslandsbakgrunn som henne, og med annen bakgrunn. Hun synes det er langt viktigere å tilpasse seg det landet hun lever i. Hun snakker norsk med foreldre og søsken. I løpet av den samtalen jeg hadde med henne kom det ikke frem annet som knyttet henne til opphavslandet enn at foreldrene ikke var født i Norge. Den nasjonale profilen passer godt til å beskrive denne informanten slik jeg ser det.

“**Sing**” ble født “på vei til Norge” og føler seg “ganske norsk”. Han sier samtidig at han ser seg selv “hundre prosent” som vietnameser, i alle fall når han er i Vietnam. Denne informanten poengterer utseendets betydning og sier at “inni meg så er jeg litt norsk, men utenpå så vet jeg at jeg har etnisk bakgrunn”. Han har venner med både samme etniske bakgrunn og med annen bakgrunn og opplever seg som vietnameser når han er sammen med vietnamesere, og norsk når han er sammen med nordmenn. Han er opptatt av å bevare tilknytning til opphavskulturen og har blant annet jobbet for å beherske opphavsspråket flytende, både skriftlig og muntlig, noe mange av vennene hans med samme opphav ikke har prioritert. Han synes integrasjon er viktig, men at man bør klare å kombinere dette med å bevare opphavskultur. De snakker ikke

norsk hjemme, men han behersker også norsk flytende. Denne informanten passer også best inn under Integrasjonsprofilen, slik jeg forstår ham.

“Yohannes” er født i Norge og har vært i opphavslandet, Etiopia, fire ganger. Han mener det er “veldig viktig å bevare de kulturene og tradisjonene som tilhører bakgrunnen din”. Men han påpeker samtidig at det er viktig å integrere seg i det samfunnet man lever i. Han føler seg “ikke norsk selv om jeg har statsborgerskap og selv om jeg er født her”. Senere i intervjuet sier han imidlertid at “jeg føler kanskje at jeg er litt norsk siden jeg er jo integrert i samfunnet, men jeg ser meg fortsatt som etiopier og ikke norsk”. Han er opptatt av integrasjon fordi det er viktig for å fungere i samfunnet. Han skifter ikke mellom ulike deler av personligheten i ulike settinger, men føler seg helt lik alltid, bortsett fra at han føler seg “kanskje litt norsk på 17. mai”. Han snakker både språket fra opphavslandet og norsk godt, og begge språkene brukes hjemme. I tråd med Den etniske profilen viser han en klar orientering mot egen etnisk gruppe, kunnskap om etnisk språk og i liten grad opplevelse av nasjonal identitet. Men i motsetning til hva som karakteriserer de som kjennetegnes av denne profilen, er han veldig opptatt av integrering og behersker og bruker norsk i stor grad. Sammenlignet med de andre informantene i utvalget er dette den informanten som i størst grad passer inn under Den etniske profilen, men det er også klart at han har egenskaper som knytter ham til Integrasjonsprofilen.

“Yasmin” er også født i Norge. Hun føler seg både norsk og pakistansk og bruker begrepet norsk-pakistansk for å betegne egen identitet. Hun føler seg som en kombinasjon og “tar det jeg synes høres logisk og fornuftig ut og det jeg liker, samtidig med det foreldrene mine vil at jeg skal lære meg da”. Hun mener norsk-pakistanere skiller seg fra pakistanere i Pakistan. Hun beskriver seg altså som norsk og som pakistaner, samtidig som hun distanserer seg fra begge gruppene. Odd Erik Gjermundsson har i sitt arbeid snakket med en ung kvinnelig andregenerasjons innvandrere som beskriver at hun lever med tre kulturer: den norske, foreldrenes og sin egen som hun deler med “andre ungdommer som meg” (Gjermundsson 2000: 37). Slik jeg tolker “Yasmin”, kan en slik beskrivelse av hennes kulturtilhørighet være

treffende. Hvem hun er sammen med i ulike situasjoner har også betydning for hvordan hun føler seg, for eksempel føler hun seg mest pakistansk når hun er sammen med andre pakistanere. Hun synes det er “veldig, veldig, veldig viktig” for ungdom med innvandrerbakgrunn å bevare tilknytning til opphavskultur blant annet fordi man med et ikke-norsk utseende ikke vil bli godtatt som nordmann av mange. For å “bo her, gå på skole her og jobbe her”, er det viktig å integrere seg i samfunnet og å føle tilknytning til norsk kultur. Hun føler seg både norsk og pakistansk og har trekk som knytter henne til Integrasjonsprofilen.

“**Aisha**” har bodd i Norge siden hun var 13 år og føler seg like mye norsk og pakistansk. Hun behersker begge språk skriftlig og muntlig, men er den av informantene som behersker norsk dårligst. Vi har av og til problemer med å forstå hverandre i løpet av intervjuet, og jeg oppfatter at hun, ved et par anledninger, stopper opp fordi hun ikke synes hun lykkes i å forklare hva hun mener. Hjemme snakker de mest etnisk språk, men også noe norsk. Hun føler seg mest norsk på skolen og mer pakistansk hjemme. Hun mener det er viktig å kjenne begge kulturer slik at man kan forstå ulikheter og hvordan mennesker tenker innenfor begge kulturer. Hun mener det er viktig å bevare en tilknytning til opphavskulturen, men at dette kommer automatisk for henne, siden hun er oppvokst der. For henne er det viktigere å tilpasse seg den kulturen hun lever i nå. Hun tenker på fremtiden sin som knyttet til Norge. “Hvor mor og far kommer fra og hvor man skal reise i feriene, det er liksom greit da. Men hvor man holder til, det er liksom det eneste som... Man skal bli fornøyd med det stedet”. Denne informanten har mest fokus på Norge og på å tilpasse seg norsk kultur. Denne orienteringen mot nasjonal kultur karakteriseres av Den nasjonale profilen. Hun behersker best etnisk språk og har først og fremst pakistanske venner på skolen, hvilket knytter henne til Den etniske profilen. Nokså kort botid i Norge gjør naturligvis sitt i denne forbindelse. Høy kunnskap om etnisk språk, men lav tilknytning til etnisk identitet kjennetegner også Den diffuse profilen. Ungdommene Berry et al. hadde med i undersøkelsen som ble plassert her, var ofte usikre på sin plass i samfunnet. Ettersom denne informanten ikke har bodd i Norge så lenge, jobber

hun muligens fortsatt med å finne seg til rette og danne seg et bilde av egen, kulturell identitet.

Det er altså store forskjeller på i hvilken grad ungdom med innvandrerbakgrunn føler seg norske eller som en innvandrer. Dette funnet har også Øia gjort (Øia 2003: 197). Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at det å føle seg norsk vil si det samme som at man ikke føler seg som innvandrer. Germundsson påpeker at mange unge med innvandrerbakgrunn ”mestrer tilværelsen ved å sette sammen elementer fra flere kulturer” (Germundsson 2000: 37). Lidén hevder det samme når hun sier at strategien for å klare seg bra for denne gruppen ”går ut på å være klar over forskjeller, å ha innsikt i flere referanserammer, og å gripe og skifte mellom de ulike forventningene i forskjellige situasjoner” (Lidén 2001: 80). Berry et al. påpeker også at en positiv orientering mot både etnisk kultur og nasjonalt samfunn gir best tilpasningsresultat (Berry et al. 2006: 219).

4.4.4 Skolens signaler i forhold til elevenes orientering

I hvilken grad er det overensstemmelse mellom de signaler elevene oppfatter at skolen sender om verdien av tilknytning til opphavskultur og til norsk kultur, og det elevene selv vektlegger ved seg selv?

Elevene merket i utgangspunktet ikke noe spesielt som tydet på at skolen hadde fokus på mangfold og flerkultur. De fleste av informantene er imidlertid opptatt av forholdet mellom opphavskultur og majoritetskulturen. De hadde mange tanker rundt viktigheten av integrering, egen identitet og hvorfor det var viktig å bevare opphavskultur. Denne opphavskulturelle dimensjonen som ledd i deres identitetsdanning mener de at skolen ikke fokuserer på. Dette kan være uheldig dersom det fører til at de av elevene som har innvandrerbakgrunn føler at denne siden av dem ikke verdsettes i skolen, og dette igjen får betydning for selvoppfatningen. Et sprik mellom skolens og elevenes verdier gjør det dessuten vanskeligere for elevene å tilpasse seg, hvilket jeg vil komme tilbake til.

På den annen side kom det frem flere signaler skolen gir i løpet av intervjuene, hvilket tilsier at skolen ikke overser opphavskultur og elevenes kunnskap om egen bakgrunn. Det er også viktig å huske at dette er elever som er 17-18 år gamle og som har kommet langt i identitetsdanningen. Mange av dem har også gått i norsk skole i over ti år. Kanskje overvurderes behovet for skolens positive signalisering omkring opphavskultur overfor disse elevene. En av informantene kom inn på hvorvidt han mente det var skolens rolle å styrke tilhørigheten til opphavskultur. Han sa “nei, det er liksom... det er vår egen del. Vi går på videregående og det er da vi lærer å bruke vår selvstendighet”.

De fleste av informantene hadde opplevd at bakgrunnen deres ble trukket inn i undervisningen. De hadde hatt positive opplevelser med å holde foredrag, ha gruppearbeid eller svare på spørsmål om opphavskultur. De fleste elevene oppgav at de følte tilhørighet til opphavskulturen, og at de var opptatt av å bevare denne delen av dem. Denne typen oppgaver gir mulighet til å lære mer om og reflektere mer rundt eget opphav, og det er dermed sannsynlig at å jobbe på denne måten vil bidra positivt i identitetsdanningen.

De fleste mente også at det var noe fokus på kulturulikhet i undervisningsmateriellet. Et slikt fokus signaliserer at skolen mener innvandrerbakgrunn er interessant og viktig og kan være med på å få elevene til å reflektere over egen bakgrunn mens de jobber med undervisningsmateriellet, hvilket igjen kan bidra til bevissthet rundt egen identitet og forhåpentligvis selvtillitt. Ifølge Berry et al. er de ungdommene som sliter mest i psykologisk og sosial tilpasning, de som “faller mellom to stoler” og ikke føler tilhørighet verken til opphavs- eller majoritetskultur. Også i diskusjoner om ulike syn og om hvordan kultur bidrar til ulikheter i menneskers holdninger, får man mulighet til å reflektere rundt egne holdninger og bakgrunn, hvilket kan bidra til å bygge identitet og selvbevissthet. Dette gjelder, vel og merke, dersom det er rom for å ha ulike meninger i klassen og man har forståelse for at mennesker med ulik bakgrunn har ulike syn. Alle elevene som hadde erfaring med denne typen diskusjoner, oppgav at det var rom for ulike meninger i deres klasse.

Det er viktig å huske på unntakene blant informantene. I mitt begrensede materiale var det henholdsvis en eller to elever som ikke hadde opplevd de ulike formene for at minoritetsbakgrunn ble trukket inn i undervisningen. Det vil si diskusjoner hvor ulike kulturer gav seg uttrykk gjennom ulike syn, oppfattelsen av at undervisningsmateriellet tok opp denne typen problemstillinger, eller erfaring med at deres bakgrunn ble trukket inn i undervisningen. Ettersom alle informantene kom fra ulike klasser, er det grunn til å tro at flere elever ved skolen sitter med slike opplevelser. Ettersom ledelsen ikke formidler ønsker overfor lærere om hvordan de skal undervise om dette, er det ikke overraskende at variasjonen i elevenes erfaringer er stor.

Det er også interessant at til tross for at de fleste informantene hadde opplevd denne type fokus på opphavskultur, svarer bare to av seks senere i intervjuet at de hadde mottatt signaler fra skolen om at det var viktig å bevare en identitet som medlem av den gruppen de tilhørte. Fire av seks hadde imidlertid oppfattet at skolen sendte signaler om verdien av opphavskultur og av norsk kultur. Samlet sett oppfattes signalene som sendes om at identifisering med norsk kultur er viktig som tydeligere enn de signalene som går på verdien av opphavskultur. Ettersom bare en av informantene i utvalget oppgir en klart sterkere følelse av tilhørighet til norsk kultur enn til opphavskultur, er det dermed en skjevhet mellom skolens signaler og hvordan mine informanter ser på egen identitet.

Skolen sender signaler både om hvorvidt tilhørighet til opphavskultur og til norsk kultur er viktig og de av elevene som har innvandrerbakgrunn er tilsynelatende opptatt av og tenker mye på identifisering. Likevel tror de fleste av informantene at dette ikke er noe ledelsen diskuterer eller har noen klar formening om, hvilket også stemmer ifølge skolens rektor.

Det er altså et noe tvetydig bilde som gjør seg gjeldende hva gjelder skolens fokus. Samtidig som en del av informantene har opplevd at bakgrunnen deres blir trukket inn og at materialet omhandler flerkulturelle emner, sier en del av elevene at de ikke opplever at skolen er opptatt av opphavsbakgrunn, og ledelsen har ikke et klart fokus

på dette. Alle elevene mener at skolen formidler verdien av norsk kultur og kunnskap om vår del av verden. Rektor bekrefter at han er opptatt av at skolen skal formidle dette overfor elevene. Elevene er imidlertid selv opptatt av opphav og tilhørighet, hvilket kan resultere i et gap mellom skolens og elevenes fokus. En slik spenning mellom skolens og elevenes verdier og holdninger får konsekvenser for elevene.

5. Diskusjon

5.1 Følger av skolens signalisering

Skolens signaler om viktigheten av norsk kultur er altså sterkere enn de signaler som fremhever viktigheten av opphavskultur. Dette kan sies å være riktig og naturlig, ettersom norsk skole har som oppgave å forberede eleven på det norske samfunn, slik blant annet skolens rektor trekker frem. Like fullt har et slikt fokus betydning for tilpasningsprosesser og identitetsutvikling for elevene. For dem som har innvandrerbakgrunn, skaper det utfordringer.

5.1.1 Skoletilpasning

Elever med innvandrerbakgrunn har en annen erfaringsbakgrunn som gjør at de har andre erfaringer og kunnskaper med seg, og at de stadig forholder seg til en annen kultur enn den norske. I møte med skolen må disse elevene derfor bygge bro til det norske og de verdier som fremmes i skolen. Det vil si at de må ta stilling til hvordan de skal forholde seg til forskjellene i de to kulturene. Jo større avstand det er mellom elevenes opphavskultur og det som formidles i skolen, desto vanskeligere blir det for den enkelte elev å bygge denne broen. I mitt materiale er det, som vist, noe sprik mellom hvordan elevene opplever egen identitet og tilhørighet, og hvordan de opplever skolens signalisering. Mine informanter opplever at skolens signalisering av viktigheten av norsk kultur og tilhørighet er sterkere enn signaliseringen av at opphavskultur er viktig. Elevene selv er opptatt av og føler tilhørighet til opphavskultur, mens ledelsen ikke har fokus på å trekke denne tilhørigheten inn i skolen.

Som tidligere nevnt beskriver Engen, med bakgrunn i Höem, ulike konsekvenser dette møtet mellom skolen og elev kan ha for den enkelte elev. (Se punkt 2.4 Skolen som arena i identitetsutviklingen.) Norske elevers livsverden og bakgrunnskunnskaper er

mer til stede i skolen enn de bakgrunnskunnskaper elever med innvandrerbakgrunn besitter. Det vil si at det elever med majoritetsbakgrunn har lært utenfor skolen etterspørres i større grad. Dette kan dreie seg om kjennskap til historie, geografi, litteratur, tradisjoner og så videre som det forventes at elevene kjenner til. I tillegg blir også språket en barriere for de elevene som ikke har norsk som morsmål: norsk er den gjeldende koden i klasserommet. Dersom man ikke behersker denne koden fullstendig, gjør det naturligvis læring vanskeligere, samtidig som det kan innebære en sosial utfordring. Som "Haider" sa: "Det kan være vanskelig for en innvandrer å argumentere med en som er veldig god på det. (...) språk er makt og det kan være vanskelig å vise hva man mener".

Dersom spriket er stort mellom de verdiene og kunnskapene hjemmet og skolen representerer, vil det være vanskeligere for elevene å tilpasse seg i skolen. Dersom skolen representerer noe fremmed for elevene som de ikke ser verdien i, kan "skjermet sosialisering" oppstå. Skolen bidrar da ikke i elevenes identitetsbygging. Denne mulige konsekvensen finner jeg imidlertid ikke spesielt relevant for mitt materiale. De informantene jeg har snakket med, går på en av de skolene i Oslo det er vanskeligst å komme inn på og kan dermed antas å være så skoleflinke og tilpassede at det virker usannsynlig at de skulle være i en situasjon hvor de ikke anser skolen som viktig og relevant for dem.

I møte med skolen opplever en del altså at den identitetsbyggende sosialisering hjemmet har bidratt med, ikke sammenfaller med skolens verdier. "Desosialisering" vil si at noe at det elevene har med seg hjemmefra stilles i bakgrunnen, fordi det ikke kan gjøres gjeldende i skolen. Dette foregår i mer eller mindre grad hos alle elever, men i større grad jo større forskjell det er på det hjem og skole formidler.

Desosialiseringsprosessen er imidlertid også et steg på veien dersom "resosialisering" skal finne sted. Det skillet man i utgangspunktet hadde mellom verdiene i den opprinnelig sosialisering og verdiene i det skolen formidler, blir mindre graverende, og skolens verdiformidling virker etter hvert identitetsbyggende. Økt forståelse og en ny identitet vokser frem, med den konsekvens at forståelsen for opprinnelig

tilhørighet svekkes. Det vil si at det foregår et omfattende identitetsarbeid hos den enkelte. Dersom man har et skille mellom det elevene har med seg fra opphavsbakgrunn og det som formidles i skolen, slik det synes å foreligge i mitt materiale, er dette et sannsynlig løp for elever med innvandrerbakgrunn. De opplever at skolen formidler norske verdier i større grad, og tilpasning fører til at opprinnelige verdier blir satt under press.

“Forsterkende sosialisering” er konsekvensen av at skolen gjenspeiler den sosialiseringen hjemmet står for. Dette er et mer sannsynlig senario for elever med majoritetsbakgrunn, eller for “Helen” i mitt materiale som oppgir at hun føler seg helt norsk, og at det ikke er betydelige motsetninger mellom det hjem og skole står for. Man kan også tenke seg at en skole som fremhever verdien av opphavskultur overfor elever med innvandrerbakgrunn vil bidra til større grad av forsterkende sosialisering for denne gruppen, enn en skole som kun fokuserer på majoritetskulturens verdier og kunnskapsbakgrunn. Engen påpeker imidlertid at en forsterkende sosialisering alene ikke vil være hensiktsmessig for elever med innvandrerbakgrunn. Han mener dette er “lite hensiktsmessig i forhold til målet om integrering i et flerkulturelt samfunn” (Engen 1994a: 153). Som en av mine informanter uttrykket det: “Når man skal bo her, gå på skole her og jobbe her, så er det greit for deg å vite om de normene og reglene som er i dette samfunnet”. Resosialisering er altså viktig for å tilpasse seg.

Ifølge Engen er målet at skolen bidrar til “integrerende sosialisering”. Det vil si at resosialisering og forsterkende sosialisering virker sammen og perspektiverer hverandre (Engen 1994a: 159). Det vil si at skolen både fokuserer på verdien av opphavskultur og dermed forsterker denne tilknytningen, samtidig som man fokuserer på verdien av majoritetens kultur, hvilket her vil si det norske. Mine informanter oppgir en del opplevelser som tyder på at lærerne ved skolen og materialet de bruker trekker inn elevenes bakgrunn og verdien av deres kulturelle erfaringer. Til tross for at ledelsen ikke eksplisitt har dette fokuset, er det tydelig at skolen likevel sender signaler om at opphavskultur er interessant, hvilket kan bidra til forsterkende sosialisering og til at denne identifiseringen styrkes.

5.1.2 Tilpasning og selvoppfattelse

At skolen i liten grad fokuserer på elevenes opphavskultur og verdien av denne tilhørigheten, men isteden fokuserer på norske verdier og kultur, kan ses som et uttrykk for at de ønsker å forsterke elevenes tilknytning til det norske. Dersom de lykkes i å styrke elever med innvandrerbakgrunns tilhørighet til norsk kultur, kan dette beskrives som resosialisering, eventuelt som integrerende sosialisering dersom resosialiseringen skjer sammen med forsterkende sosialisering. Denne rollen i identitetsutviklingen kan også ses i forhold til de tidligere omtalte kulturtilpasningsprofilene (se punkt 2.3.2) skissert av Berry et al.

I undersøkelsen gjort av Berry et al. måles også informantenes psykologiske og sosiale tilpasning,²³ (se 2.3.3 Psykologisk og sosial tilpasning). Undersøkelsen viser som nevnt, klart at ungdom som tilhører Integrasjonsprofilen er bedre tilpasset og har det bedre enn ungdom som plasseres under de andre kategoriene. Disse ungdommene føler tilknytning til både opphavskultur og til majoritetskultur, hvilket dermed tilsynelatende er noe den norske skole bør etterstrebe å medvirke til i undervisningen av sine elever med innvandrerbakgrunn. Elever som kjenner begge kulturer godt, som kjenner kodene og kan tilpasse seg ulike situasjoner, er de som klarer seg best og har det best. Mange av mine informanter har trekk som knytter dem til denne profilen, som vist. Dette synes imidlertid ikke å være en strategi skolen bevisst har bidratt til, da skolen altså først og fremst synes å ha fokus på det norske perspektivet.

Skolen fremmer norsk kultur i større grad enn opphavskultur. Selv om skolen ikke har en uttalt, bevisst strategi som går på å ønske å ”gjøre elevene mer norske”, opplever flere av de elevene jeg har snakket med det som om det er nettopp dette skolen ønsker for de elevene som har innvandrerbakgrunn. Det er altså funn i min undersøkelse som tyder på at skolen fremmer Den nasjonale profilen, som altså føler tilhørighet til

²³ De unges generelle psykologiske tilpasning, målt ved å kartlegge livstilfredshet, selvoppfatning og psykiske problemer. Sosial tilpasning ble målt ved å kartlegge eventuelle atferdsvansker og om ungdommene fungerte i skolen.

majoritetskulturen fremfor opphavskulturen. Denne gruppen klarer seg bra når det gjelder sosial tilpasning, men har, i motsetning til ungdommene som kjennetegnes best av Integrasjonsprofilen, nokså lav score på psykologisk tilpasning.

Et ensidig fokus på norske verdier og kultur fremmer Den nasjonale profilen i henhold til Berry et als. kategoriseringer. Ungdom som plasseres under denne kategorien har det ikke like bra som de som kjennetegnes av Integrasjonsprofilen. I henhold til Engens kategorier fremmer et slikt ensidig fokus ”resosialisering” til norske verdier, hvilket er en prosess som bør følges av ”forsterkende sosialisering” dersom målet er pluralistisk integrering, og ikke assimilering (Engen 1994a: 155).

5.2 Politiske føringer

Som nevnt i 4.1 Politikk og læreplaner, legges føringer om at alle elever, uansett bakgrunn, skal ha samme muligheter til å utvikle evner og talenter. Tilpasset opplæring skal benyttes for å imøtekomme den enkelte elevs forutsetninger. Dessuten skal mangfoldet benyttes til å utvikle nye ideer, skape anerkjennelse, likeverdige tilbud og mestring og utvikling for alle.

Ledelsen ved skolen understreket at de setter inn spesielle tiltak for de elever som trenger oppfølging, uavhengig av bakgrunn. Ledelsen hadde imidlertid, ifølge rektor, ingen konkrete strategier for å benytte mangfoldet konstruktivt, slik det beskrives blant annet i satsningsområdet ”likeverdig utdanning” (Kunnskapsdepartementet 2007).

Skolens rektor hadde tiltro til lærerne ved skolen og regnet med at de fulgte læreplanene i sine respektive fag i tilstrekkelig grad. Som jeg har beskrevet, tar læreplanen i samfunnsfag for videregående skole opp en rekke mål for opplæringen som handler om ulike kulturer og utfordringer i flerkulturelle samfunn. Mine informanter beskriver at emner som dette inngår i undervisningen i faget, i undervisningsmateriell, og at de diskuterer emner som har med flerkultur å gjøre i klassen. Det virker på meg som om læreplanmål blir fulgt opp ved skolen, til tross for

at ledelsen ikke har noe overordnet fokus på å bruke mangfoldet ved skolen som en ressurs slik stortingsmeldinger og strategiplaner beskriver.

5.3 Epistemologiske refleksjoner

Som beskrevet i 3.1 Epistemologiske vurderinger, er det betydelige metodologiske utfordringer som må tas hensyn til i arbeidet med en studie som denne. En av de største utfordringene er å unngå å være forutinntatt eller ende opp med et resultat hvor det teoretiske utgangspunktet i for stor grad har formet undersøkelse og funn. For å unngå dette har jeg i arbeidet med denne studien hele tiden forsøkt å forholde meg kritisk til egne spørsmålsformuleringer og tolkninger av informantene både underveis i intervjuer og i ettertid. Jeg har forsøkt å være oppmerksom på hvorvidt de observasjoner og betraktninger jeg har gjort, har vært direkte resultat av det teorigrunnlag jeg har jobbet ut fra.

Man kan også risikere å gå glipp av viktige funn i undersøkelsen, dersom man ikke ser viktige funn på grunn av fokus på noe som er gitt. Særlig kan stram design hvor man har klart for seg hva man vil gjøre i feltet og hva man vil se etter, gjøre en blind for andre funn. Samtidig er det klart at forkunnskaper og god planlegging også kan bidra til at en kan gå målrettet til verks og gjøre funn en ikke ville gjort dersom en gikk helt åpen ut i feltet. Jeg har forsøkt å balansere med å ha en klar formening om hva jeg ønsket å undersøke, men likevel ha en åpen form i intervjuene hvor jeg ønsket at informantene snakket fritt og brukte intervjuguiden fleksibelt underveis i intervjuene. Jeg har prøvd å se ulike tolkninger og forholde meg kritisk til empirien, og jeg har tilpasset problemstillingens formulering og fokuset underveis. Den tilgrunnliggende teori har gitt retning, struktur og innsikt som har vært en ressurs i arbeidet.

For ikke å overføre de bakenforliggende teoretiske konstruksjonene til informantene i intervjuene, har jeg forsøkt å begynne med åpne spørsmål hvor informantene ble bedt om å fortelle nokså fritt, for så mot slutten av intervjuet benytte mer spesifikke

spørsmål. Jeg har også etterstrebet å ikke kategorisere eller fokusere på det teoretiske rammeverket mens jeg gjennomførte intervjuene. Målet var å få informantene til å fortelle for så å prøve å forstå dem på deres premisser. I ettertid analyserte jeg intervjuene og plasserte informantene i forhold til kategoriene til Berry et al. Om dette var et hensiktsmessig kategoriseringsgrunnlag i forhold til min empiri, kan diskuteres. Det er imidlertid min oppfatning at dette teoretiske rammeverket tilførte empirien en interessant dimensjon både når det gjaldt tilnærming og analyse.

6. Konklusjoner

6.1 Skolen

Rektor regner med at læreplanene dekker flerkulturelle emner i tilstrekkelig grad, og at elevene dermed får den undervisning som er hensiktsmessig i forhold til dette. Han ønsker ikke å ha egne retningslinjer eller strategier for de elevene som har innvandrerbakgrunn, da dette kan virke stigmatiserende. I følge skolens rektor er det enighet i ledelsen om at deres rolle er å fremme norsk kultur og norske verdier overfor sine elever, mens det ikke er deres oppgave å formidle elevenes opphavskultur. Rektor er imidlertid positiv til kulturinnslag med dans, mat eller fremvisning av klesdrakter ved spesielle anledninger. Han synes at det passer da, men at det ellers ikke er naturlig å fokusere spesielt på dette.

Skolens rektor er altså ikke spesielt opptatt av integrasjon og flerkultur. Kanskje er det heller ikke nødvendig at skolen fremmer verdien av tilknytning til opphavskulturen utover det læreplanene beskriver. Læreplanen i samfunnsfag tar for seg mange tema som omhandler flerkultur og ulikhet. Det samme oppfatter elevene at religionsfaget gjør. Utover det bidrar muligens familie og venner i tilstrekkelig grad med å ivareta opphavskultur og den etniske delen i ungdommenes identitetsdanning. Det er naturligvis viktig at skolen bidrar med å gi kunnskap om norsk kultur og samfunn, slik at alle elevene får gode forutsetninger for å klare seg godt i Norge. Det er likevel viktig, slik jeg ser det, at skolen, som er den naturlige arena for refleksjon og debatt, ikke har skylapper og later som alle er like mellom ni og fire. På skolen møter ulike ungdommer hverandre i en kontekst hvor det skal være rom for å spørre, svare, reflektere og utvide sinnet.

Elevene opplever at skolen signaliserer at norsk kultur er viktig, men jeg får også vite om mange anledninger hvor bakgrunnen deres trekkes inn i undervisningen, undervisningsmateriale som beskriver flerkultur og diskusjoner om kulturforskjeller.

Til tross for at ledelsen ikke har spesielt fokus på dette, er det tydelig at lærerne, særlig i samfunnsfag, snakker med elevene om flerkulturelle emner, slik læreplanen beskriver. Ettersom opphavskulturen er så viktig for de elevene som har innvandrerbakgrunn, og tilknytningen til denne også er viktig ifølge blant annet Berry et al., synes det viktig at ledelsen ved en skole med så stort innslag av elever med innvandrerbakgrunn har en bevissthet rundt formidlingen av opphavskultur.

6.2 Elevene

Elevene i uvalget er, med ett unntak, opptatt av opphavskultur og føler tilhørighet til opphavlandet. De er også opptatt av norsk kultur og føler seg i noen grad norske. De fremhever integrasjon som et mål og har mange tanker rundt egen tilhørighet og identitet. I noen grad får de brukt dette på skolen, til tross for at de føler at skolen i størst grad fokuserer på det norske. Ingen av elevene uttrykker at de synes skolen behandler dem galt, eller at de er direkte misfornøyd med undervisningen. De trives ved skolen og flere av elevene trakk frem, som rektor gjorde, at det er rom for ulikhet ved skolen. På tross av få informanter er det grunn til å tro at det er godt miljø ved skolen, og at man generelt ikke blir ekskludert eller mobbet fordi man er annerledes. Den spenningen som finnes mellom elevenes fokus på opphavskultur og skolens hovedsakelige fokus på norsk kultur, er altså tilsynelatende ikke særlig problematisk for mine informanter. Men hvordan er dette bildet på skoler hvor elevene er mindre ressurssterke? Og kanskje også har større språkproblemer? For mindre tilpassede elever enn mine informanter vil denne spenningen muligens skape større problemer.

De fleste av informantene har opplevd at deres bakgrunn er blitt trukket inn i undervisningen, hvilket de har gode erfaringer med. De opplever det som positivt dersom de blir bedt om å fortelle noe og de tør og vil, med ett unntak, å gi uttrykk for meninger de har som avviker fra det elever med norsk bakgrunn i klassen mener. Mitt utvalg er meget begrenset, men det er grunn til å tro at det som er felles for mine informanter gjelder for flere av de elevene som har innvandrerbakgrunn ved denne

skolen, og ved andre skoler. Mine informanter opplever at de har noe å bidra med, at de får vist hva de kan og at det er positivt å forklare ulikheter for de andre, når de får anledning. Generelt er mine informanter flinke til å formulere seg og kan sannsynligvis begrunne det de mener godt dersom de blir spurt i klasserommet, hvilket trolig gjelder for mange av skolens elever. Kanskje er selvsikkerheten og tryggheten ved det å skille seg ut mindre på skoler med elever som er mindre skoleflinke. Dette ville det vært interessant å se nærmere på.

Berry et al. beskriver at ungdommer som kjennetegnes av Integrasjonsprofilen er de som er best tilpasset og som har det best med seg selv. Engen beskriver at tilpasningen til den kultur man lever i, bør perspektiveres av fortsatt tilhørighet til opphavskultur. Flere av de elevene jeg har snakket med understreker også viktigheten av å “kjenne sine røtter”. Det er ofte viktig for elever med innvandrerbakgrunn at deres kultur trekkes inn, at de får anledning til å fortelle hvorfor de mener det de gjør, og til å diskutere dette med noen som mener noe annet. Samtidig er de elevene som har innvandrerbakgrunn, i en flerkulturell verden, en svært viktig ressurs for elever med majoritetsbakgrunn. Å ha klassekamerater med en annen bakgrunn som kan utvide og perspektivere de inntrykk man får spesielt fra mediene, er en viktig kilde til kunnskap og forståelse. Det ville vært interessant å se nærmere på hvordan elever med majoritetsspråklig bakgrunn opplever denne ressursen.

6.3 Epistemologiske konklusjoner

Som beskrevet i 5.3 Epistemologiske refleksjoner, er det betydelige metodologiske utfordringer man må forholde seg til i undersøkelser som de jeg har gjort i dette arbeidet. Jeg har forsøkt å forholde meg kritisk til hvorvidt det tilgrunnliggende teoretiske analyseredskapet gjenspeiles direkte i de spørsmål jeg stilte og de tolkninger jeg gjorde av informantenes svar, både under intervjuene og i ettertid. Jeg har vært bevisst på å unngå for stramme design for å være åpen for interessante funn.

I arbeidet med analysen av materialet har jeg forsøkt å forholde meg reflektert til forholdet mellom teori og intervjuer med elever

Det er min oppfatning at interessant teorigrunnlag og forprosjekter, samt bevissthet i utforming av intervjuguider, dannet et grunnlag som satte meg i stand til å møte informantene med kunnskap som var relevant for å gjøre interessante funn. Samtidig har en relativt åpen intervjuform bidratt til innsikt i informantenes livsverden på deres premisser. Teorigrunnlaget har dannet utgangspunkt for de analyser som er gjort, men ikke ukritisk. Etter min mening har kombinasjonen av teorigrunnlag, metode for datainnsamling og analyse gitt interessante funn som bygger på relevant teori, men som samtidig gir innsikt på informantenes premisser.

7. Didaktiske implikasjoner

Som lærer i en flerkulturell klasse står læreren overfor en del utfordringer for å bidra positivt til alle elevenes utvikling. De elevene som har innvandrerbakgrunn har annen kunnskap og erfaringer å bygge på enn majoritetskulturelle elever, og de opplever gjerne at deres bakgrunnskunnskaper ikke honoreres av skolen i like stor grad som de kunnskaper norske elever besitter. For at alle elevene skal forberedes på et flerkulturelt samfunn er det viktig at alle får anledning til å lufte de erfaringer og tanker de har, samtidig som de får lytte til andre og drøfte egne syn opp mot andres. I samfunnsfaget er det også eksplisitte krav om at det skal undervises i utfordringene ved flerkulturelle fellesskap, samt at man skal lære om kulturers betydning og hva andres kultur innebærer.

Som beskrevet, er elever med innvandrerbakgrunns kunnskap og holdninger en ressurs som bør utnyttes i undervisningen. Målet er at de elevene som har innvandrerbakgrunn, skal oppleve at deres bakgrunnskunnskap og hverdagserfaringer er viktige og relevante. Samtidig er det minst like viktig at alle elever skal lære om andre kulturer enn majoritetens og å forstå og respektere mennesker som har en annen bakgrunn og andre holdninger enn de selv er vant til. For å nå disse målsetningene kan flere metoder og undervisningsopplegg benyttes. Jeg vil i det følgende komme med et konkret forslag til undervisning i tråd med dette.

7.1 Sosialantropologisk prosjekt om kulturer

Målet med dette prosjektet er å gi elevene mulighet til å jobbe med kulturforskjeller på egne premisser, og å skape samtaler og tankeprosesser som kan bidra til brobygging og bevissthet rundt egen identitet for elever med innvandrerbakgrunn. Elevene jobber med prosjektet i grupper og skal fordype seg i en kultur og i tema innen denne kulturen som de synes det er interessant å jobbe med. Elevene oppfordres til å bruke de i klassen som har innvandrerbakgrunn som ressurs og arbeide med deres

opphavskultur. Prosjektet skal resultere i en muntlig (eventuelt også skriftlig) presentasjon hvor målet er å lære de andre elevene i klassen om den kulturen man har arbeidet med. Elevene vil få karakter som vil ha betydning for samlet karakter i samfunnsfag etter vurdering av innholdet i presentasjonen og den muntlige fremstillingsevnen.

Presentasjonen skal omfatte minst tre tema som elevene selv kan velge med utgangspunkt i interesse eller blant for eksempel følgende tema: Religionens betydning for kulturen, i hvilken grad kulturen er i endring (for eksempel graden av vestliggjøring eller globalisering), sosialisering (for eksempel om oppdragelse, overgangsritualer, formell utdannings betydning), familieorganiseringen (er storfamilier eller kjernefamilien vanlig?), medias betydning i kulturen eller hvordan kulturen fremstilles i media (i Norge eller andre steder), flerkulturelle innslag i kulturen, kulturelle stereotypier (hva er fordommene mot de fra denne kulturen, eller hvilke fordommer har de om andre?), forskjeller mellom kulturen i innvandrer miljøer i Norge og dagens kulturutvikling i opprinnelseslandet (for eksempel om pakistanere i Pakistan er mer konservative enn norsk-pakistanere, slik "Yasmin" var inne på).

Hovedmålet her er altså at eleven skal tilegne seg økte kunnskaper om de kulturene som er representert i klasserommet. Å lære om kulturen til minoriteter i Norge er som nevnt ett av læreplanmålene i samfunnsfag i K06. Det samme er for eksempel å kunne gi eksempel på endring i kulturer og kulturvariasjoner eller på hvordan religion påvirker samfunn og kultur.

Dersom man har få elever med minoritetsbakgrunn i klassen, kan man oppfordre disse til å spre seg på ulike grupper. Det er imidlertid viktig at man ikke presser noen som ikke vil, til å være en ressurs. Som en av informantene mine påpekte er det ikke sikkert at alle elever med innvandrerbakgrunn har lyst til å sette søkelyset på sin annerledeshet ved enhver anledning. Hensikten er derimot at de elever som ønsker det, skal få mulighet til å fortelle de andre om det opphavet de har. Det å finne sin egen vei som er en balansegang med bakgrunn i to kulturer er noe den enkelte

ungdom må komme frem til. Skolen kan bidra i denne prosessen, men ikke presse noen til å reflektere over egen bakgrunn og identitet.

Mange vil nok ønske å bruke foreldre eller andre bekjente som kilder, sammen med andre kilder som gir økt kunnskap. Man får anledning til å lære mer om den kulturen man har opphav fra og å snakke med noen i nettverket om spørsmål man har til eget opphav. Elevene vil altså få mulighet til å reflektere rundt eget opphav og opphavskultur i forhold til norsk kultur, hvilket er viktig i forhold til den tidligere nevnte brobyggingsprosessen.

Innad i klassen vet elevene ofte hvilke land de andre har opphav fra, uten at de nødvendigvis vet hva dette har å si for de ulike elevene eller hva kulturen deres innebærer. En anledning til å fortelle om dette kan gi elevene økt forståelse for hverandre, hvilket kan bidra til et godt og trygt klassemiljø. Det er også nærliggende å tro at treningen i å forstå sine klassekamerater på deres premisser vil gjøre elevene bedre rustet til å forstå og respektere andre mennesker senere. Samtidig er det klart at et trygt klassemiljø er en forutsetning for at et prosjekt som dette skal fungere. Det å fortelle alle om egen bakgrunn forutsetter at man blir godt tatt imot og respektert, dersom det skal være en positiv opplevelse. Her har læreren en viktig rolle. Elever er ofte nysgjerrige på hverandre og på kulturulikheter, hvilket gjør dette til et emne det bør være motiverende og spennende å fordype seg i.

Hensikten med å kreve at elevene fokuserer på minst tre ulike tema, er at elevene får innsikt i ulike sider av kulturen som kan kontrastere eller utfylle det bildet som gis, samtidig som temaene gir retning og tips til innfallsvinkler. Elevene kan gjerne bytte ut de foreslåtte tema med andre de finner mer interessante, da gjerne i samråd med lærer.

Hver fremføring bør avsluttes med at tilhørerne kan stille spørsmål til gruppen om ting som er uklart, eller om noe de har reagert på. Dermed legges grunnlag for samtaler og diskusjoner om kulturer og ulikheter. Slike samtaler kan hjelpe elever med innvandrerbakgrunn med deres orientering og brobygging. Innsikt og refleksjon

rundt eget opphav for elever med innvandrerbakgrunn bidrar i disse elevenes sosialiseringsspross. Som Berry et al. påpeker, er det viktig å føle tilhørighet til både opphavskultur og majoritetskultur dersom de unge skal oppnå god sosial og psykologisk tilpasning (Berry et al: 132-133). Engen viser at det er viktig at skolen bidrar til integrert sosialisering hvor resosialisering virker sammen med forsterkende sosialisering (Engen 1994a: 159). For at skolen skal bidra til elevenes identitetsdanning er det viktig at det gis rom for å diskutere og forstå ulike kulturer. Det er viktig at skolen bidrar i elevenes sosialiseringssprosesser, samtidig som det er viktig for alle elever som skal leve i et flerkulturelt samfunn å bli kjent med andres tanker og erfaringsbakgrunn.

Kildeliste

- Album, D. (1996): Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus. Otta: Engers Boktrykkeri as
- Anderson, B. (1991): Imagined communities. USA: Courier Companies Inc.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2004): St.meld. nr. 49. Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Tilgangsdato: 15/9-07.
(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/Stmeld-nr-49-2003-2004-.html?id=405180>)
- Ausubel, D., Montemayor, R. & Svajian, P (1977): Theory and Problems of Adolescent Development. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Berry, J., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P (2006): Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., publishers
- Bredal, A. (2004): "Kap. 1: Innledning" og "Kap 8: Betydningsbiter: Innflytelse, familie og individ". I Bredal, A: Vi er jo en familie. Arrangerte ekteskap, autonomi og fellesskap blant unge norsk-asiater.
- Brekke, J-P. (1999): "Ja takk, begge deler – om integrasjon i norsk flyktningpolitikk". I (red.): Berg, B og Schierup, C-U: Integrasjon – retorikk, politikk, praktikk – om bosniske flyktninger i Norden. Nordisk Ministerråd
- Brekken, A (2004): Ned med sløret. Tilgangsdato 12/9-07. NRK:
(<http://www.nrk.no/nyheter/kommentar/3544929.html>)
- CULCOM, Kulturell kompleksitet i det nye Norge (2005): Om programmet. Tilgangsdato: 9/10-07. (<http://www.culcom.uio.no/programmet/>)
- Engen, T. O. (1994a): "Integrerende sosialisering i majoritetens skole?" I (red.): Engen, T. O. Like muligheter? Migrasjonspolitikk i videregående skole. Gyldendal.
- Engen, T. O. (1994b): "Samfunn, ungdom, identitet og kultur". I (red.): Engen, T. O. Like muligheter? Migrasjonspolitikk i videregående skole. Gyldendal.
- Erikson, E. H. (1968): Identity: Youth and Crisis. New York
- Fog, J. (2005): Med samtalen som utgangspunkt. De kvalitative forskningsinterview. København: Akademisk Forlag
- Germundsson, O. E. (2000): Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis. Tano Aschehoug.
- Glenn, L. J. & de Jong, E. J. (1996): Educating Immigrant Children. Schools and Language Minorities in Twelve Nations. New York: Garland Publishing, Inc.

-
- Ghozlan, B (2006): Arbeider for integrering. Tilgangsdato: 12/9-07. Aftenposten: (<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1369873.ece>)
- Hoëm, A. (1978/1994): Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling. Oslo, Pensumtjeneste AS
- Hovdenak, S. S.: (2004): "Kap. 4: Ungdom, utdanning og identitet" og "Kap. 5: Den nye ungdomsskolen i et identitetsdannende perspektiv". I Hovdenak, S. S: Elev i ungdomsskolen. Om ungdom, utdanning og identitet. HiO-rapport 2004 nr. 11. Oslo
- Imsen, Gunn (2004): "Skolens ledelse, skolekultur og praksis i klasserommet. Er det noen sammenheng?" I (red.) Imsen, Gunn: Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Universitetsforlaget
- Irhammar, M. (1997): Att utforska sitt ursprung. Identitetsformande under adolescensen hos utlandsfödda adopterade. Betydelsen av biologisk och etnisk ursprung. Lund: Studentlitteratur's printing-office.
- Jensen, O. B. (1985): "Møte mellom forskjellige kulturer". I (red.): Engen, T. O.: Migrasjonspedagogikk. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Jeffcoate, R. (1984): Ethnic Minorities and Education. London, Harper & Row Ltd.
- Johansen, L. B.: (2007): Et egent rom. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. <http://wo.uio.no/as/WebObjects/theses.woa/wa/these?WORKID=58950>
- Koritzinsky, Theo (2002): Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2004): St. meld. nr. 30. Kultur for læring. Tilgangsdato: 10/9-07 (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/3/2.html?id=404447>)
- Kunnskapsdepartementet (2006): St.meld. nr. 16. ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Tilgangsdato: 9/10-07. (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-/1.html?id=441396>)
- Kunnskapsdepartementet (2007): Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009. Tilgangsdato: 15/9-07. (http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/UDIR_Likeverdig_opplaering_07.pdf)
- Lidén, H (2001): "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn". I (red.): Lien, M., Lidén, H & Vike, H: Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge. Universitetsforlaget.
- Lien, I.-L. (2003): "Kap. 12: Å finne seg sjæl". I (red): Engelstad, F og Ødegård, G: Ungdom, makt og mening. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Gyldendal Norske Forlag AS.

-
- Macionis, J. J. & Plummer, K.(2002): Sociology. A global introduction. Rotolito Lombarda Italy
- Marwah, A. F. S. (2006): Integrering med små skritt. Tilgangsdato: 12/9-07. Dagbladet: (<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/12/28/487217.html>)
- Mead, G. H.(1912): "Det sosiale selvet". I Vaage, S. (1998): Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Oslo: Abstrakt forlag as
- Møller, J., Ottesen, E., Solbrekke, T. D. & Aaserud, T. (2000): "Kartlegging og analyse av rektors arbeidsvilkår i Norge". I (red.): Moos, Leif, Carney, Stephen, Johansson, Olof og Mehlbye, Jill: Skoleledelse i Norge. Nordisk Råd, Kjøbenhavn
- Norman, W. (2006): Negotiating Nationalism. Oxford: Oxford University Press
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) (2006): Migrasjons- og minoritetsforskningen ved NOVA Tilgangsdato 12/9-07. (<http://www.nova.no/index.gan?id=10858>)
- Oslo Katedralskole (2002): Oslo Katedralskole siden 1153. Tilgangsdato: 28/5-07. (<http://www.oslo-katedral.vgs.no/index.php>)
- Robson, C. (2002): Real World Research. Blackwell Publishing.
- Ryen, E (1994): "Tospråklighet og språklig variasjon". I (red.):Engen. T. O. Like muligheter? Migrasjonspolitik i videregående skole. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet: Læringsplakaten. Tilgangsdato: 17/9-07 (http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Laringsplakaten.rtf)
- Utdanningsdirektoratet (2006): Læreplan i Samfunnsfag. Tilgangsdato 15/9-07. http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=125640&visning=5&sortering=2&kmsid=125652
- Weber, S (2005): Intercultural Learning as Identity Negotiation. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Widerberg, K (2001): Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øia, T. (2003): Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering. Oslo, Rapport fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øia, T. (2005): Innvandrerungdom – integrasjon og marginalisering. Oslo, Rapport fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østberg, S. (2003): Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere. Universitetsforlaget. Oslo
- Østerud, Ø. (1994): Hva er nasjonalisme? Oslo, Universitetsforlaget

Vedlegg 1

Intervjuguide til samtale med elever

1. Hvilket land har du opphav fra? Er du født i Norge / hvor lenge har du bodd her?
2. Hvordan vil du beskrive elevmiljøet ved skolen?
3. På nettsidene til skolen beskrives skolen som en skole med fokus på mangfold og at den har elever med ulike bakgrunn. Merker du som elev noe til at skolen har et slikt fokus? Hva gjøres for å ivareta dere som elever med innvandrerbakgrunn spesielt?
4. Trekk din bakgrunn inn i undervisningen på noen måte? Har du for eksempel blitt spurt om å fortelle om dette i noen sammenheng eller blitt brukt som eksempel? For eksempel i et prosjekt hvor man kan fortelle om en egen kultur eller lignende. Hva gjøres i samfunnsfag?
5. Hvordan opplevde du dette? Skulle du ønske det var mer eller mindre av dette?
6. Hva med det undervisningsmateriellet dere bruker? Skolebøkene, eller tekster/filmer eller annet som dere bruker i undervisningen... Er det noe av det som tar opp dette med ulike kulturer der? Konkrete eksempler? For eksempel i samfunnsfag. Kun beskrivende eller problematiserende?
7. Diskuterer dere temaer som er fremme i mediene og som har med ulike kulturer og verdier å gjøre? For eksempel karikaturtegninger eller hijab-debatter? I samfunnsfag?
8. Hvis dere gjør det, hvordan foregår disse debattene? Kommer ulike syn frem? Er det greit å ha ulike syn i klasserommet, eller er målet å bli enig? Ønsker læreren å få frem ulike synspunkter?
9. Synes du det er ubehagelig hvis du oppdager at du er uenig med norske verdier som presenteres? Har du noen gang opplevd dette? Opplever du at du føler at

du må forsvare den kulturen du har opphav fra overfor andre elever / lærere?

Eller forklare? Er de interessert i å høre hva du mener?

10. I hvilken grad vil du si at det er viktig for elever med innvandrerbakgrunn å bevare tilknytning til verdier / språk/ tradisjoner fra opphavskulturen? Hvorfor er dette viktig / ikke viktig?
11. I hvilken grad vil du si at det er viktig for elever med innvandrerbakgrunn å ta opp i seg og å identifisere seg med norske verdier / tradisjoner?
12. I hvilken grad ser du deg selv som pakistaner/ tyrker/ eller annet? Er det viktig for deg å bevare en identitet som pakistaner/ tyrker? Hvorfor? Hva gjør du for å bevare denne tilhørigheten?
13. I hvilken grad ser du på deg selv som norsk? I hvilken grad er det viktig for deg å skape en identitet som norsk?
14. Synes du skolen signaliserer overfor elever med innvandrerbakgrunn at dere bør ivareta opphavets verdier / kultur, eller at dere bør tilpasse dere det norske? Eller en kombinasjon?
15. Er det bra? Burde det være annerledes? Er det for lite rom for opphavskultur i skolen? Eller er det for mye fokus på opphavskultur?
16. Hva gjøres fra skolens side for å stimulere til at dere skal identifisere dere med norske verdier / "bli norske"? Konkret/ eksempler...
17. Hva gjøres fra skolens side for at dere skal bevare tilknytning til deres eget opphav? Hva gjøres for å gjøre opphavskultur synlig? Konkret / eksempler... (i debatter, ulike syn, fortelle om kultur/ religion, internasjonal dag).
18. Hvor / i hvilke sammenhenger opplever du at de ulike identitetene styrkes? Er det ulike arenaer? Når føler du deg mest pakistansk/ tyrkisk/ annet og norsk?
19. Hvis du tenker på de elever med minoritetsspråklig bakgrunn dere har ved skolen. Tror du de fleste av dem identifiserer seg mest med den kultur / de verdier de har bakgrunn i? Eller mest med "norske" verdier / kultur?
20. Ser du (svar på 19) som positivt, eller burde det være annerledes?
21. Tror du dette med elever med minoritetsspråklig bakgrunn og deres identitet og følelse av tilhørighet er noe ledelsen diskuterer / har mål for?

22. Hva tror du de mener om deres identitet? Vil de at du skal bli så norsk som mulig, eller at du skal bevare en identitet som pakistaner / somalier/ annet?
23. Hva får deg til å tro det (svar på 22)?
24. Hvis hun / han har svart annet enn ”begge kulturer er viktig”: Det er gjort mange undersøkelser om dette, blant annet er det en som viser at de ungdommene som har det best med seg selv og også klarer seg best i samfunnet, er de som føler tilhørighet både til opphavets kultur og til den kulturen de møter i det landet de bor i. Dvs. at man har god kjennskap til begge lands verdier og kultur, og at man skifter mellom disse ettersom man er i ulike settinger. Hva mener dere om en slik teori? Tror dere det er lurt å bevare begge identiteter eller tror dere en annen strategi er bedre?
25. Har du noe mer å kommentere i forhold til dette?

Vedlegg 2

Intervjuguide til samtale med rektor

1. Hvor lenge har du vært rektor her?
2. Hvor stor andel av skolens elever totalt har minoritetsspråklig bakgrunn?
3. Dere har jo noen klasser for elever med kort oppholdstid i Norge. Jeg er mest interessert i de elevene som går i ”vanlige” klasser. Hvor stor andel av minoritetselevne går i disse ”vanlige” klassene?
4. Hvordan vil du beskrive elevmiljøet ved skolen?
5. Dere omtaler dere på nettsidene som en skole med fokus på mangfold og at dere har elever med ulik bakgrunn. Kan du beskrive hva som gjøres fra skoleledelsens side for å følge opp denne gruppen spesielt?
6. Er strategier overfor elever med minoritetsspråklig bakgrunn noe dere føler dere har nok tid og ressurser til å følge opp?
7. Diskuterer ledelsen hva man kan gjøre for å gi elever ved skolen med minoritetsspråklig bakgrunn best mulig utbytte av skolegangen? Hva diskuteres? Hva mener ulike sider?
8. Hvilke føringer gir dere lærerne når det gjelder undervisning av elever med minoritetsspråklig bakgrunn? Hvilken form har samarbeid med lærerne? Konkret...
9. Hva gjør lærerne i forhold til disse elevene? Hvordan går de frem for å gjennomføre de mål ledelsen har overfor elever med minoritetsspråklig bakgrunn?
10. Hvordan følger dere i ledelsen opp lærernes innsats på dette området?
11. Er det noe i reglementet deres som omhandler flerkultur?
12. Har dere fokus på flerkulturelle problemstillinger i utvelgelse av undervisningsmateriell? Konkrete eksempler?
13. Hvordan opplever elevene at dere har fokus på flerkultur ved skolen?

14. Har ledelsen forsøkt å påvirke undervisningen om flerkultur og ulikhet på noen måte? For eksempel i samfunnsfag? Eller i språkundervisning? Påvirkning av lærerkollegier eller lignende? Spesielle diskusjoner dere vil ta opp i klassene?
15. I hvilken grad vil du si at det er viktig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn å bevare tilknytning til verdier / språk/ tradisjoner fra opphavskulturen?
16. I hvilken grad vil du si at det er viktig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn å ta opp i seg og å identifisere seg med norske verdier / tradisjoner?
17. Signaliserer skolen overfor elever med minoritetsspråklig bakgrunn at de bør ivareta opphavets verdier / kultur, eller at de bør tilpasse seg det norske? Eller en kombinasjon?
18. Hvis dere mener bevaring av opphavskultur er viktig: Hva gjøres for å stimulere til dette? Konkret / eksempler...
19. Hvis dere mener det er viktig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn å ta opp i seg og å identifisere seg med norske verdier / tradisjoner: Hva gjøres for å stimulere til dette?
20. Hvis du tenker på de elever med minoritetsspråklig bakgrunn dere har ved skolen: Tror du de fleste av dem identifiserer seg mest med den kultur / de verdier de har bakgrunn i? Eller mest med "norske" verdier / kultur?
21. Ser du (svar på 20) som positivt, eller kunne dere ønske det var annerledes?
22. (til spm. 21) Gjør dere noe for å påvirke i forhold til dette? Hva gjør dere for å gjøre opphavskultur synlig?
23. Er spørsmål om elever med minoritetsspråklig bakgrunns identitet og følelse av tilhørighet noe ledelsen diskuterer / har et bevisst forhold til? Hva er målet?
24. Det er gjort undersøkelser som viser at de ungdommene som har det best med seg selv og som klarer seg best i samfunnet er de som føler tilhørighet både til opphavets kultur og til den kulturen de møter i det landet de bor i. Dvs. at man har god kjennskap til begge lands verdier og kultur, og at man skifter mellom disse ettersom man er i ulike settinger. Faller dette sammen med de erfaringer dere har gjort?

25. Hva er deres erfaringer? Hvordan handler dere med bakgrunn i disse erfaringene? På hvilken måte?

26. Har du noe mer å kommentere i forhold til dette?